

Sílvia Andreis-Witkoski
Marta Rejane Proença Filietaz
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em debate



Editora
UTFPR

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em Debate

® Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Carlos Eduardo Cantarelli

Reitor da UTFPR

Luiz Alberto Pilatti

Vice-Reitor da UTFPR

Adriano Lopes

Coordenador Geral da Editora UTFPR

Conselho Editorial da Editora UTFPR

Anna Sílvia da Rocha

Bertoldo Schneider Junior

Christian Luiz da Silva

Hieda Maria Pagliosa Corona

Hypolito José Kalinowski

Isaura Alberton de Carvalho

José Antonio Andrés Velásquez Alegre

Juliana Vitória Messias Bittencourt

Karen Hylgemager Gongora Bariccatti

Ligia Patrícia Torino

Luciana Furlaneto-Maia

Maclovio Corrêa da Silva

Márcio Barreto Rodrigues

Maria de Lourdes Bernartt

Mário Lopes Amorim

Ornella Maria Porcu

Rodrigo Lingnau

Sani de Carvalho Rutz da Silva



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sílvia Andreis-Witkoski
Marta Rejane Proença Filietaz
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em Debate



Curitiba
2014

® Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Coordenação Editorial: **Adriano Lopes**

Projeto gráfico: **Vanessa Constance Ambrosio**

Capa: **Vanessa Constance Ambrosio** (imagem: *CanStockPhoto*)

Editoração: **Vanessa Constance Ambrosio**

Revisão: **Marina Antunes Polak**

Helen Jossania Goltz

Normalização: **Adriano Lopes**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação de surdos em debate / organização: Silvia Andreis-Witkoski, Marta Rejane Proença Filietaz (org.).— 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.
264 p. : il. ; 24 cm

Inclui bibliografias

Vários autores

ISBN: 978-85-7014-109-5

1. Surdos – Educação. 2. Surdez – Aspectos sociais. 3. Língua brasileira de sinais.
I. Andreis-Witkoski, Silvia. II. Filie-taz, Marta Rejane Proença. III. Título.

CDD (22. ed.) 362.42

Bibliotecário: Adriano Lopes CRB 9/1429

Depósito Legal na Biblioteca Nacional conforme Lei no 10.994,
de 14 de dezembro de 2004.

Editora UTFPR

Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças

Curitiba – PR 80230-901

www.utfpr.edu.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas	19
Neiva de Aquino Albres e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares.....	41
Sílvia Andreis-Witkoski e Brenno B. Douettes	
Preconceito após-graduação <i>stricto sensu</i>: o caso de uma estudante surda em curso de doutorado.....	51
Tânia Maria Baibich	
Estudos surdos no século 21: “<i>Deaf-gain</i>” e o futuro da diversidade humana.....	67
H-Dirksen L. Bauman e Joseph J. Murray	
Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda	93
Ana Regina Campello	
A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda...103	
Fernando César Capovilla e Janice Gonçalves Temoteo	
Crianças Surdas Implantadas, Trabalho Pedagógico e Envolvimento Parental numa Perspectiva de Educação Bilíngue	129
Orquídea Coelho e Bruno Mendes	
A idiosincrasia profissional instituída para a educação bilíngue.....	147
Marta Rejane Proença Filietaz	
As políticas para a educação de surdos em Portugal: das orientações internacionais à recontextualização nacional	161
Maria do Céu Gomes	
Surdos e ouvintes em contexto bilíngue no ensino médio: sobre as (im) possibilidades de inclusão.....	185
Rosimêri Schuck Hahn e Regina Maria de Souza	
Literatura surda: tradução de poesia da língua portuguesa para língua brasileira de sinais	209
Rita de Cássia Maestri e Noemi Nascimento Ansay	
Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas....	223
Gladis Perlin	

Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos	233
Flaviane Reis, Thaís Coutinho de Souza Silva e Keli Maria de Souza Costa Silva	
A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente	247
Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto	
A educação do índio surdo brasileiro: implicações linguísticas	263
Shirley Vilhalva e Sílvia Andreis-Witkoski	

Sueli Fernandes

Escrever a apresentação de uma obra é uma das maiores honras que um pesquisador pode ter. Quando esta obra trata de uma área em processo de construção, ainda eivada de mitos e contradições na sociedade, como é o caso da educação bilíngue para surdos, sua materialização assume, além da contribuição acadêmica, um viés político incontestável, que amplia a satisfação e a responsabilidade pessoal em participar do processo de criação dialógica.

Falar sobre os surdos e sua educação bilíngue requer defender um ponto de vista, inserir-se em um debate com outras vozes sociais apontando-as, referindo-as, respondendo-as, reiterando-as, ou seja, com elas estabelecer um processo de dialogia social.

O filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) nos ensina que os enunciados não são neutros, estão em movimento constante de tensão, buscando fixar sentidos, verdades, uma “voz social”, cujos valores e pontos de vista estão em disputa permanente. Essa metáfora do movimento entre forças de ação e reação (forças centrípetas – da centralização e unificação – e forças centrífugas – da descentralização e desunificação) instrumentaliza nossa compreensão de que

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial¹.

Como a existência humana não é única, homogênea e monolítica, os discursos que nela se constituem não convivem harmoniosamente. Significa dizer que os discursos que circulam neste texto refletem e refratam embates reais, ancorados em uma base material em que os direitos humanos têm sido historicamente negados aos surdos. Nesse sentido, este livro representa mais uma ferramenta nessa disputada arena de vozes sociais em que está em jogo a possibilidade ou não da existência da comunidade surda, sua língua e sua história como um dado material indiscutível na viabilização de seu processo de inclusão social.

Assim se dá a apreensão acadêmica dos surdos e da surdez como objeto discursivo.

A representação do sujeito surdo na literatura especializada sempre esteve hege-

¹ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

monizada pelo viés médico-audiológico, determinado por certo olhar externo à vivência surda, a partir de um discurso tradicional e ouvintista, em cujas imagens estereotipadas justapõem-se à identidade surda a deficiência da audição e da linguagem.

Rompendo com essa tradição, nas últimas décadas, pesquisadores, em âmbito nacional e internacional, têm se dedicado à sedimentação de um campo epistemológico que sistematize e subsidie a implantação de políticas e programas de educação bilíngue para surdos.

Contribui, nesse sentido, o espaço discursivo dos Estudos Surdos (*Deaf Studies*) na academia, protagonizado por pesquisadores surdos e outros ativistas. Em sua práxis, os Estudos Surdos constituem uma possibilidade de problematizar as narrativas hegemônicas sobre a surdez e os surdos, buscando uma inversão epistemológica nas representações dominantes em relação às identidades surdas, historicamente situadas no território da anormalidade ou da deficiência (FERNANDES, 2003)².

Esta obra “**Educação de surdos em debate**” se situa exatamente nesse lugar, já que sua materialidade se constrói na relação dos discursos com a existência histórica e social dos homens. O sentido que aqui se busca fixar para a educação de surdos está edificado em um momento histórico cuja pressão dos movimentos surdos mundiais reivindica o reconhecimento de sua língua e sua cultura; na educação, o direito a aprender, comunicar-se e interagir em Língua de Sinais como língua materna, além do aprendizado da modalidade escrita da língua oral oficial do país.

Neste sentido, minhas palavras iniciais apontavam para a perspectiva política que este livro assume no cenário social, dado que este também é forjado no controverso contexto de bilinguismo envolvendo línguas minoritárias. A configuração discursiva dos surdos como minoria linguística e seus desdobramentos político-pedagógicos é um fato novo no cenário educacional, especificamente no Brasil, e ocorre com o reconhecimento político de uma língua falada, desde o século XIX – a Língua de Sinais Brasileira – a exemplo de outras línguas que integram a diversidade cultural do país. Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei Federal 10.4366/2002, o Brasil passa a compartilhar a agenda política de vários países que reconhecem a situação de bilinguismo de seus cidadãos surdos.

É a partir dessa concepção que se constrói este livro. Cumpre a tarefa de apresentar teorias, práticas e perspectivas de pesquisa, de modo a constituir uma memória sobre a educação de surdos pós-década de 1990, momento em que ganha visibilidade social a apreensão dos surdos como integrantes de uma comunidade linguística minoritária, um grupo que tem história, língua e cultura, em oposição a outras possibilidades de apreensão da surdez como a experiência de uma falta (de audição e da linguagem).

2 FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2003.

O título “**Educação de surdos em debate**” expressa a síntese do sentido que se buscou imprimir ao texto que ora se apresenta: um espaço profícuo de reflexões e discussões sobre as grandes narrativas presentes na área, sobre as pesquisas em andamento na perspectiva paradigmática da diferença surda, sobre as tentativas de materialização do bilinguismo nas diferentes esferas discursivas (acadêmica, jurídica, literária, artística...) e instâncias institucionais (família, escola, universidade...).

Em seu conjunto, a obra instrumentaliza os debates sobre a epistemologia da surdez, no sentido cunhado pelo ativista Owen Wrigley:

A surdez não é uma questão da Audiologia, mas da Epistemologia sobre a epistemologia da surdez, uma vez que esta remete às conexões entre conhecimento e poder, ou seja, quando determinado saber particular opera para estigmatizar e subjugar um grupo cultural específico. Nesse caso, o discurso médico-audiológico do “especialista” revestido de “cientificidade” sobre a surdez (WRIGLEY, 1996, p. 3, grifo do autor)³.

No entanto, ainda que ecoe em uníssono a perspectiva da apreensão cultural dos surdos e de sua produção histórica como fio ideológico que amarra a coesão textual entre os capítulos, não temos em vista uma obra monológica.

Passemos a nos entrelaçar nessas tramas discursivas que sustentam este texto.

Sobre suas organizadoras – **Sílvia Andreis-Witkoski e Marta Proença Filietaz** – haveria muito a dizer sobre compromisso ético-político, história de vida militante apaixonada, grandeza de caráter e competência profissional sem perder a ternura jamais. Contudo, pontuarei em ambas as companheiras de luta sua generosidade, qualidade investida do princípio que “uma palavra na língua é metade de alguém mais”⁴ que lhes possibilitou convocar tantas e tão importantes vozes para dialogizar nesse debate. As duas – uma pesquisadora surda e outra com alma surda – impulsionam, ao propor esta publicação, “o promissor campo da esfera discursiva transnacional, para além das fronteiras políticas territoriais, que busca estabelecer estratégias comuns de sobrevivência dos surdos como uma minoria visual global que vive em sociedades governadas por princípios audiológicos” (BAUMAN; MURRAY, 2013).

Neiva de Aquino Albres e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, em seu texto “A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas”, abrem debates sobre a educação de surdos, inserindo a esfera do discurso acadêmico como um campo também em disputa. As autoras focalizam a vertente histórico-cultural e enunciativo-discursiva (com destaque às reflexões apontadas por Vygotsky e Bakhtin) e como a perspectiva dialética marxista é incorporada pelas ciências humanas e sociais no

3 WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

4 BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

âmbito das pesquisas acerca da educação de surdos no cenário nacional. Assim, apresentam ao leitor a síntese dessas contribuições nas últimas décadas, destacando produções que se ocuparam/ocupam das formas organizativas do trabalho pedagógico em contextos de bilinguismo, a questão da formação de profissionais para a educação de surdos e a complexa atuação dos profissionais da tradução/interpretação de língua de sinais, problematizando discursos correntes que operam pela naturalização de produtos históricos da construção humana, como é o caso da Língua de Sinais.

No texto **“Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares”**, somos levados a refletir sobre a complexidade dos desafios presentes no ensino bilíngue para surdos, sob a lente reflexiva do olhar de dois autores surdos – **Sílvia Andreis-Witkoski e Brenno B. Douettes**. Como pesquisadores-sujeitos, estes se ocupam em apontar os pontos nodais envolvendo as questões curriculares e metodológicas que operam na contramão da consolidação da meta de excelência de qualidade na educação de surdos, em escolas e/ou classes específicas. Assim, ainda que reconheçam a conquista formal do ensino bilíngue para surdos, os autores apontam para “a distância entre o direito previsto na legislação e a prática bilíngue de fato vivenciada dentro das escolas de surdos” (2014), problematizam as representações sociais que situam os surdos como grupo altamente estigmatizado pela sociedade e refinam a crítica à inexistência de um currículo organizado a partir da perspectiva visual-espacial que contemplem a diferença cultural surda. Buscando explicitar a centralidade da pré-história linguística e a multiplicidade de experiências, pontuam também os desafios na constituição da identidade dos sujeitos surdos e sua educação, debatendo variáveis determinantes nas trajetórias de vida de sujeitos surdos, os quais têm na família o ponto de partida da exclusão linguística e cultural.

Ao eleger o preconceito como foco de análise no processo de inclusão, **Tânia Maria Baibich**, no artigo **“Preconceito na Pós-Graduação Stricto Sensu: o caso de uma estudante surda em curso de Doutorado”**, toma o emergente campo da Pedagogia Universitária para analisar manifestações desse fenômeno no ensino superior. Sua valiosa contribuição contempla a teorização e práticas das perversas formas de exclusão que se revelam na concretude das histórias de vida de estudantes e professores, manifestadas em narrativas/entrevistas autobiográficas. Tânia compartilha conosco a sistematização de categorias como a estrangeiridade, o sequestro identitário, a resistência e a resiliência, e o orgulho da pertença, que contribuem para nossa reflexão de identificar, em experiências particulares, a universalidade das questões envolvidas no preconceito que independem do tipo de grupo ao qual pertence a vítima. Sua principal contribuição reside justamente nas possibilidades de enfrentamento e superação das adversidades que vitimizam grupos estigmatizados, criando novas

alternativas sociais para fortalecimento desses sujeitos. Em suas palavras: “Faço-o, portanto, para que a Escola não aceite o lugar de plateia e lute, corajosa e permanentemente, na direção da isonomia de direitos” (2014).

O capítulo **“Estudos Surdos no Século 21: “Deaf-gain” e o Futuro da Diversidade Humana”** escrito pelos pesquisadores **H-Dirksen Bauman e Joseph J. Murray**, professores da Gallaudet University, universidade-referência mundial para surdos, oferece pressupostos teóricos e metodológicos basilares do campo acadêmico-institucional dos *Deaf Studies* (ou Estudos Surdos), além de sua trajetória de avanços e conquistas no século 20 e perspectivas no século 21. Os autores situam este como um campo de força e ideologia (como não poderia deixar de ser) para a apreensão das múltiplas e interdisciplinares temáticas envolvidas na dimensão cotidiana do ser surdo, a partir de sua definição linguística e cultural. Apontam também que, mesmo com a definição desse campo a partir dos anos 1970, e que muito progrediu a visão acadêmica e social da identidade surda, essa conquista ainda se vê ameaçada, sobretudo pelas novas tecnologias da audição, com os irreversíveis impactos do implante coclear sobre a Língua de Sinais e os surdos como grupo cultural. Ao apontarem os desafios dos *Deaf Studies* para este milênio, é colocado como centralidade a luta política dos surdos pelo seu “direito de existir, um direito que precede todos os outros”. Bauman e Murray colocam a questão exatamente nestes termos: “ninguém discute se as mulheres continuarão a existir, ou não, ou se os africanos americanos continuarão a existir nas futuras gerações; no entanto, a questão chave para os *Deaf Studies* é uma questão existencial fundamental: por que a comunidade surda e sua língua de sinais deveria continuar a existir?” (2014). Portanto, são apresentadas provocadoras questões a todos aqueles que veem na existência surda não apenas um objeto de pesquisa.

Em nossas palavras iniciais sobre o campo dos Estudos Surdos, falávamos do necessário protagonismo assumido por pesquisadores surdos ao enunciarem sua visão sobre o viés que se deseja dar às políticas de inclusão. Nesse sentido, no artigo **“Língua de Sinais Brasileira na trajetória do povo e comunidade surda”**, **Ana Regina Campello** apresenta sua argumentação sobre as reivindicações da comunidade surda em relação ao seu processo educacional “de forma tão incontestável que qualquer cinismo e desrespeito sejam cortados pela raiz” (2014). Seu texto nos oferece, entre tantas contribuições, uma aula sobre a estrutura composicional da escrita surda, marcada por uma construção imagética repleta de adjetivos fortes ao tratar da história de seu povo: “deturpada, maquiada, esterilizada, oprimida, desdenhada, desprezada pelos grupos dos opressores” (2014). Do mesmo modo, são tão inúmeros os aspectos da cultura e da pedagogia visual abordados em relação à sonhada educação bilíngue para surdos que Ana convoca os “dominantes de sinais” para a luta, provo-

cando nos leitores a reflexão: “a educação bilíngue vai promover de fato a inclusão, fenômeno da globalização, tão na ‘moda’ hoje em dia?” (2014).

A centralidade da leitura e escrita no processo de inclusão social dos surdos é a questão transversal ao conjunto de textos de autoria compartilhada entre **Fernando César Capovilla e Janice Gonçalves Temoteo**, intitulados “**A Importância do Novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda**”, “**Breve perspectiva da educação de surdos, da centralidade da alfabetização**” (Capovilla) e “**Características do novo Deit-Libras (NDL) 3a. Ed. Que o tornam importante instrumento para a educação de surdos**” (Temoteo). Tem destaque a detalhada argumentação de Capovilla, sob a perspectiva da neurociência e da retomada histórica dos precursores na educação de surdos, ao apontar as limitações da Língua de Sinais no processo de alfabetização, posto que a escrita alfabética pressupõe o mapeamento da fala (e não a sinalização). Assim, os autores advogam pela necessidade de um processo metodológico de elevada transparência nas relações entre fala e escrita que seja visto, “FaneroLaliEmas para surdos videntes” e tateado, “EsteseLaliEmas para surdocegos”(2014). Nesse debate, apresentam as características e vantagens do dicionário trilingue **Novo Deit-Libras**, que pretende ser mais uma ferramenta na consolidação da educação bilíngue para surdos brasileiros, sendo utilizado como material de apoio aos profissionais que colaboram com a formação e a alfabetização da criança surda.

Orquidea Manuela Braga Coelho e Soares e Bruno Mendes ocupam-se de um tema cercado de controvérsias na área: o Implante Coclear (IC) e suas implicações na educação de surdos. Os autores destacam os argumentos favoráveis e contrários ao IC, localizando-os na arena de disputa dos modelos médico-terapêutico e sociocultural da surdez, em seu texto “**Crianças surdas implantadas, trabalho pedagógico e envolvimento parental numa perspectiva de educação bilíngue**”, o qual apresenta a preocupação sobre as condições de cidadania oferecidas às crianças surdas implantadas e suas oportunidades educativas, sociais, linguísticas e culturais. Assim, o texto advoga pela defesa do trabalho intersetorial e interdisciplinar de equipes compostas por profissionais de áreas distintas em que se estabeleça à efetiva dialogia “entre saberes médicos, saberes educativos e saberes profanos” (2014) em favor de valores de ordem cultural e humanista na educação de surdos.

A autora e também organizadora desse livro **Marta Rejane Proença Filie-taz** toma para tema de debate um dos mais desafiadores elementos do bilinguismo: “**A idiossincrasia profissional instituída para a educação bilíngue**”, com objetivo de articular reflexões entre as conquistas advindas do direito à Libras, no Decreto 5.626/2005, e a atuação dos profissionais bilíngues que ganham importância significativa no processo educacional dos alunos surdos. A idiossincrasia refere-se à

especificidade na atuação do Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS), o professor bilingue, o professor surdo e o instrutor de Libras, posto que esses profissionais figuram no cenário educacional por força da pressão política dos movimentos surdos, pós-década de 1990. Sua análise se encaminha a pontuar importantes especificidades dessa atuação, destacando a ambiguidade entre funções técnicas e pedagógicas em que a atuação do TILS confunde-se e sobrepõe-se a do professor, descaracterizando a identidade de ambos nas relações pedagógicas.

A política de educação bilingue para surdos se constitui enquanto reflexo de uma política europeia e global. É nessa perspectiva que **Maria do Céu Gomes** apresenta um panorama histórico na área, baseado em estudo qualitativo sob o título **“As políticas para a educação de surdos em Portugal. Das orientações internacionais à recontextualização nacional”**. Sua análise aponta para os desafios em tornar concreta uma educação de qualidade, buscando equacionar pontos de vista conflitantes e contraditórios no cenário das políticas de educação especial e educação inclusiva. A exemplo das lutas empreendidas no Brasil pela comunidade surda, a partir de consistente análise da legislação e pesquisas acadêmicas produzidas em Portugal, a autora apresenta a trajetória do país na recontextualização das orientações internacionais sobre educação de surdos. Maria do Céu apresenta ainda interessante reflexão sobre as propostas de atendimento aos alunos surdos, seja em caráter integrador/inclusivo nas Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UNEAS), seja na defesa de escolas exclusivas para surdos, abertas a crianças ouvintes, comunidades linguísticas de referência da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Conclui que em um campo de batalha entre apologistas das duas vias – “pragmáticos e idealistas”, “as políticas materiais têm ficado aquém do que se afigura como necessário para a viabilização das novas políticas para a educação de surdos” (2014).

Em **“Surdos e ouvintes em contexto bilingue no ensino médio: sobre as (im) possibilidades de inclusão”**, **Rosimêri Schuck Hahn e Regina Maria de Souza** buscam a concretude das experiências escolares para revelar o que não é discursivizado nas políticas de educação inclusiva. Sua análise, circunstanciada pela lente dos Estudos Surdos e da pesquisa etnográfica, busca revelar em que condições se estabelecem intercâmbios dialógicos entre alunos surdos e ouvintes do ensino médio de uma escola pública. A escuta dos estudantes desvela pontos importantes à reflexão, posto que mobilizam as mesmas percepções estereotipadas da surdez como deficiência e dos surdos como deficientes presentes em discursos de professores em práticas inclusivas. Concluem as autoras que a escola e o currículo escolar ainda estão esvaziados do debate sobre as produções culturais da comunidade surda, sua língua, sua história e seus movimentos políticos, o que impede a compreensão da “estreita e recíproca constituição do homem, da comunidade e da vida em suas mais distintas formas de legítima expressão”.

No capítulo **“Literatura surda: tradução de poesia da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais”** ilustra-se uma possibilidade de diálogo intercultural, em que a voz da cultura surda, na autoria de **Rita de Cássia Maestri**, dialoga com a voz da cultura ouvinte, de **Noemi Nascimento Ansay**, em um campo de vasta tradição nas línguas orais, mas ainda em construção nas línguas de sinais: a poesia. As autoras, que trabalham juntas há mais de vinte anos, relatam a inovadora experiência do desafio da tradução de um texto literário de poesia da Língua Portuguesa para Libras, realizado no livro e DVD **“Ciranda das Letras: a Poética do alfa-beto”** (ANSAY, 2013). As experiências de ambas apontam para facetas singulares do processo tradutório, envolvendo “língua oral-auditiva para língua visual-gestual” para além do signo linguístico: a tradução intermodal e intersemiótica. O desafio da transposição da imagem acústica para a imagem visual foi ainda mais complexo, já que o critério de composição dos versos utilizado pela poeta-autora Noemi Ansay em cada poema – de A a Z – baseou-se na seleção de palavras que tivessem como inicial a letra em foco. Este enorme desafio para a Libras, que não é uma língua de base alfabética, resultou em um longo processo criativo, em que “o mais importante era comunicar o sentimento e a subjetividade dos poemas” (2014) com o rico uso dos classificadores da língua de sinais “para abraçar os múltiplos significados do texto construído em língua portuguesa” (2014). Em síntese, sua contribuição: a literatura como importante ferramenta na democratização de acesso a obras literárias para pessoas surdas e as reflexões sobre o exercício da tradução como processo formativo do tradutor em seus aspectos técnicos, linguísticos e estéticos.

Gladis Perlin invoca as pulsações dos sujeitos surdos em conexão com o espaço bilíngue/cultural para uma análise das identidades surdas em diálogo com a educação institucional no capítulo **“Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades surdas contemporâneas”**. Existe pulsação de identidade surda? A resposta a essa pergunta provocada pelas organizadoras do livro ao buscarem contemplar o debate da identidade, educação bilíngue e pedagogias culturais, requer uma original argumentação de Gladis Perlin, que opera com as contradições entre discursos e práticas na educação de surdos a partir da contribuição da teorização pós-moderna. Utilizando-se da categoria freudiana do “mal de arquivo” como pano de fundo para as suas considerações, a autora debate a “trama da política cultural, onde a identidade e a diferença se movimentam” (2014) como tendência pulsante dos surdos. Suas reflexões apontam para a necessária aproximação entre cultura surda e educação, contribuindo para o processo de pulsação de identidades do pesquisador surdo e de professores bilíngues.

As pesquisadoras **Flaviane Reis, Thaís Coutinho de Souza Silva e Keli Maria de Souza Costa Silva** em **“Um olhar acerca da formação docente para**

atuar na educação de surdos” buscam refletir sobre os processos de formação docente para atuar com alunos surdos, a partir de dados coletados em duas experiências distintas: a formação inicial, com a oferta da disciplina obrigatória de Libras nos cursos de graduação e a formação continuada por meio da oferta de cursos de Libras na Educação a Distância (EaD). Assim, a partir de tal análise, de cunho qualitativo, as autoras buscam dar respostas a questões como: “Qual o real objetivo da inserção dessa disciplina nos cursos de formação de professores? O que destes profissionais será exigido quando da existência desta disciplina em seu currículo depois de formado? Visto que é impossível a uma pessoa comunicar-se em duas línguas concomitantemente, como este profissional trabalharia numa sala de aula dita inclusiva?” (2014), entre outras indagações emergentes entre os alunos. Tanto para a pesquisa de campo, quanto a com base no estudo autobiográfico que subsidiam a análise apontam para questões recorrentes e desafiadoras envolvendo os objetivos, a estrutura curricular, a metodologia e a avaliação da disciplina de Libras como ferramenta no processo de formação docente. Em especial, destaca-se a análise da pedagogia da diferença e entrelaçamentos culturais específicos da formação de professores surdos.

Em “**A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente**”, a autora Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto elege a formação de professores como tema de debate. Seu estudo reporta-se à história das políticas educacionais para surdos para tratar da “vereda da formação docente na educação de pessoas com surdez” (2014), de modo a promover a reflexão acerca de variáveis de natureza política, cultural, econômica e filosófica relativos ao tema. Detendo-se mais especificamente ao contexto histórico do Paraná, no cenário brasileiro, a autora pontua aspectos gerais dos paradigmas mundiais que nortearam a educação de surdos e questiona as demandas éticas, filosóficas e político-pedagógicas imbricadas na proposta de inclusão escolar para grupos minoritários. Conclui, sinalizando que “os valores impositivos dos colonizadores, ainda se perpetuam nos espaços escolares, presentes nos currículos conservadores”. O desrespeito à diferença surda se concretiza na ampliação do acesso a uma escola que ainda carece de profissionais bilíngues para ser transformadora.

São as mãos de Shirley Vilhalva e Sílvia Andreis-Witkoski que encerram os debates do livro trazendo à tona uma das mais inovadoras e relevantes discussões sociolinguísticas envolvendo o bilinguismo nacional dos surdos na atualidade: “**A educação do índio surdo brasileiro: implicações linguísticas**”. O Projeto Índio Surdo nos territórios etnoeducacionais em Mato Grosso do Sul constitui o objeto de debate dos direitos humanos e educacionais dos indígenas surdos pelas autoras. Se são complexos os desafios do bilinguismo dos surdos que vivem em comunidades

urbanas, a discussão se vê ampliada diante da situação envolvendo a vivência surda em ambiente multilíngue, não só de línguas indígenas, mas também do espanhol em comunidades de fronteira com a Bolívia e o Paraguai. Desprovidos das condições mínimas para acessibilidade cultural e linguística, a base da comunicação desses índios surdos é não-verbal e dá-se a partir da “criação de sinais emergentes, uma linguagem constituída no processo visual”. O capítulo sinaliza para as inúmeras frentes de luta institucional que envolvem uma política de mapeamento desses sujeitos nas comunidades indígenas, a descrição de suas formas de linguagem verbal e não-verbal, a formação de professores, intérpretes e demais profissionais surdos e ouvintes indígenas e não-indígenas para atuar nas escolas indígenas, entre outros desafios.

Como obra eminentemente política, diferentes (e por vezes contraditórias) leituras do bilinguismo social dos surdos e seus impactos no processo educacional estão aqui sintetizadas.

Cabe ao leitor empreender esforços de compreensão e síntese relativas às distintas perspectivas de filiações e apropriações teóricas de cada autor. Ao modo de síntese, a heterogeneidade constitutiva dos capítulos que compõem o livro representa uma contribuição importante, já que possibilita delinear um panorama da diversidade temática de pesquisa (e afiliações teóricas) que predomina no cenário acadêmico da área. Essa pluralidade nos permite conhecer em que fontes teóricas bebem os autores, com que vozes sociais dialogam, em que fios ideológicos e a que propósito social costuram suas argumentações.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Sueli Fernandes
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR)
Verão, 2013*

A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas

Neiva de Aquino Albres
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Qual o compromisso social e político da pesquisa acadêmica? Até que ponto as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estão, de fato, voltadas para encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano, e que dizem respeito aos modos de vida individual e coletivos? (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007).

1 Introdução

O presente texto tem por objetivo focalizar a presença da vertente histórico-cultural e enunciativo-discursiva em pesquisas que se inscrevem com interesse nos estudos acerca da educação de surdos – das formas organizativas do trabalho pedagógico, da formação de profissionais para a educação de surdos e da tradução/interpretação de Língua de Sinais. Para tanto, discorreremos sobre i) o método dialético e ii) trabalhos filiados a esta abordagem para ilustrar as diferentes possibilidades de pesquisa e de procedimentos metodológicos.

Para tanto, enfocamos possíveis relações entre método e procedimento de pesquisa, que têm marcado fortemente a produção de conhecimento, o fazer ciência, considerando a subjetividade das relações entre humanos e a interpretação dos discursos que circulam em nossa cultura. Quais as contribuições desta abordagem, considerando os rumos buscados por áreas das ciências humanas de distanciamento do positivismo? Esta é uma das questões que têm norteado nossas preocupações como pesquisadoras e sido alvo de nossas discussões em grupo de pesquisa.

2 Materialismo histórico dialético

O método dialético nos incita a revermos o passado a luz do que está acontecendo no presente, ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que “ainda não é” (Ernst Bloch).

A produção de conhecimento na área da surdez, da Língua de Sinais, da educação de surdos e da tradução/interpretação é bem diversa, como também os li-

mites e contribuições de cada uma das perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos pesquisadores.

A objetividade da ciência não está eximida da ideologia, como proposto por Lowy (2009, p. 13), que entende

ideologia como os sistemas de representação que se orientam na estabilização da reprodução de ordem vigente – em oposição ao conceito de utopia, em que as representações, aspirações e imagens-de-desejo que se orientam para ruptura da ordem estabelecida.

A busca pelo sentido das coisas, o esforço de compreensão da realidade, organiza-se com a filosofia e funda-se com a filosofia moderna e com a construção da noção de ciência. A comunidade científica nas áreas de psicologia, linguística e educação para estudos sobre surdez também foi fortemente influenciada pela **perspectiva positivista**¹. Na área da surdez, tem se desenvolvido ciência com base na dicotomia SUJEITO-OBJETO, não superada desde o advento do positivismo, principalmente, no enfoque sujeito-língua e sujeito-educação iniciada no século 19. Essas dicotomias prevalecem como se fossem leis invariáveis, como condição consolidada. Dessa forma, era naturalmente concebível que surdos deveriam aprender a falar a língua oral, que falando o português seriam aceitos socialmente e ascenderiam à cultura, tornando-se seres humanos produtivos.

Percebe-se o limite de tais concepções ao se tomar a historicidade das produções humanas de surdos. No século 21, outras ideologias são tidas como naturais e inquestionáveis, como assumir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das comunidades surdas no Brasil e a inclusão social e educacional como bem maior. Assim, cabe ao pesquisador que se interessa pelos estudos da surdez na atualidade ao menos problematizar as questões, levando em conta o pensamento dialético, questionando, tensionando e produzindo conhecimento sobre o lugar social do sujeito surdo e de sua língua.

Na educação de surdos a **perspectiva dialética** marxista é incorporada pelas ciências humanas e sociais, principalmente acompanhada pelas reflexões apontadas por Vygotsky e Bakhtin. No Brasil, Vygotsky floresce como referencial teórico metodológico da psicologia social já na década de 1980 e vai lentamente avançando como referencial para estudos de outras áreas do conhecimento no âmbito das ciências humanas (SAWAIA, 2005). A ciência é construída por um sujeito (pesquisador) que tem uma visão de mundo, de homem e de conhecimento que marca sua pesquisa e suas relações com o objeto pesquisado (VYGOTSKY, 1998).

¹ Na perspectiva positivista “o homem só precisa recorrer aos fatos como eles são para conhecer as leis invariáveis do objeto, explicando assim a realidade e orientando sua ação” (GONÇALVES, 2005, p. 91).

Dentro dessa perspectiva adotada, implica considerar que todos esses aspectos são produções humanas elaboradas historicamente, sendo, nesse sentido, expressão mediada das condições concretas vividas pelos homens. Ou seja, aspectos, assim como toda produção de ideias e representações da realidade, têm caráter histórico (GONÇALVES, 2005, p. 86).

Aqui, consideramos ser oportuno discutir também a categoria da totalidade. “Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 1984, p. 67). Este conceito de materialismo está pautado na contraposição a um pensamento idealista, ou seja, que parte das próprias ideias. Para Marx é preciso evitar analisar o homem como se este não tivesse nada a ver com a natureza.

Frigoto (2000, p. 73) demarca a dialética materialista histórica

enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radial (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Assim, cabe considerarmos que estamos em um período histórico que tem como um de seus pilares a concepção do sujeito como trabalhador e consumidor, mas com direitos de igualdade e de política. No caso dos sujeitos surdos, eles também não estão desvinculados de sua historicidade, de suas verdades e de suas ideologias. A objetividade da modernidade traz a noção de causas e leis naturais. O discurso da comunidade surda está impregnado da concepção de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, que o ensino da fala é antinatural. A naturalização das relações humanas está totalmente invertida do que era tido como verdade no século 19, mas alguma busca de naturalização permanece.

Ideologicamente, isso pode ser percebido pela negação das circunstâncias desse momento histórico, de uma política inclusiva com condições materiais precárias, de falta de profissionais e a defesa da transformação. O conjunto de ideias nesse momento histórico representa as contradições da base material da sociedade, expressando os interesses concretos das classes sociais².

São os limites impostos pelas contradições desse modo de produção capitalista em que a escola está inserida e que se abrirá como um campo de questionamento das verdades construídas. Assim, cabe retomar a dicotomia SUJEITO-OBJETO. Na concepção materialista eles são reais, são históricos e formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro (GONÇALVES, 2005). Os sujeitos surdos agem

2 Entendendo a comunidade surda como uma classe social, não homogênea e desinteressada. Mas, como um grupo social que busca o conhecimento científico para fortalecer seus líderes, suas teses e para o desenvolvimento da inversão epistemológica do que vem a ser a surdez e a inclusão social.

sobre a língua ao se apropriarem dela, ao se constituírem por ela, ao pensarem e interagirem no mundo por meio dela e ao lutarem pelo seu reconhecimento social e político, da mesma forma que a ação transforma a língua que conquista novos espaços e o próprio sujeito. Quando os sujeitos surdos agem sobre a educação de surdos, dizendo a educação que desejam, buscando uma utopia imaginada coletivamente, enunciam seu desejo de uma outra escola, distinta da que se apresenta. Contudo, ao mesmo tempo, buscam nos bancos escolares maior nível de instrução e titulação para encarar as lutas sociais a partir das regras que esta mesma sociedade impõe. São, então, transformados pela cultura escolar e pelas relações na academia, transformando também sua forma de ver o mundo – antes estavam apenas impregnados por discursos de praças e de associações de surdos – agora assumem também um discurso científico e político. Constituem dentro da própria escola um discurso que permite mostrar as ineficiências desta mesma escola. Essa é uma ação histórica e transformadora da sociedade, essencialmente dialética.

O materialismo histórico dialético exige a compreensão do historicismo, de como cada sujeito se constitui a partir de suas vivências, das palavras que o envolvem.

Bakhtin (1999), autor que tem fundamentado trabalhos em uma perspectiva dialética, dedicou-se ao estudo da linguagem e sua apropriação, da relação entre a palavra própria e a palavra do outro. O autor considera que a palavra com que pensamos, a palavra que enunciamos, é a palavra pela qual nos constituímos e esta palavra tem dupla orientação. Palavra como discurso direto ou discurso indireto, mas também a palavra como discurso indireto livre, em que a palavra de um sujeito revela uma dialogicidade com as palavras outras que o atravessam (BAKHTIN, 1999).

No contexto da pesquisa, as reflexões deste autor permitem pensar que as nossas palavras estão necessariamente marcadas pelas palavras outras (palavras de outros pesquisadores e palavras dos sujeitos sobre e com quem pesquisamos). Algumas são palavras próprias com a palavra outra, onde interagimos com os discursos que nos atravessaram no processo de formação e atuação como pesquisadores e dos autores que lemos (palavras escritas). Deste modo acontece a dialogicidade constitutiva da enunciação (BAKHTIN, 1999).

3 Fazer pesquisa em ciências humanas e sociais

Com o propósito de dar visibilidade à produção de pesquisas na perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva e seus modos de reflexão, trazemos para este tópico os discursos de pesquisadores que se filiam a esta perspectiva. Exploram os problemas de estudo com foco nos processos de significação, tomando como objeto privilegiado o exame da interação humana pela e na linguagem.

Para início de conversa, apresentamos uma citação de Padilha (2009), considerando que a própria academia nos ensina a ser pesquisadores de forma bem ingênua, como se pudéssemos controlar variáveis, realizar “experiências” tendo o humano como objeto de estudo.

Nós, pesquisadores em educação, aprendemos a tomar algumas decisões, a fazer planejamentos com objetivos claros, a realizar pesquisas com a definição do objeto de estudo, e nos cobram isso na academia e na vida profissional. Pouco nos é alertado sobre a possibilidade de não sabermos explicar o que não é da outra face da mesma moeda – sim e o não; o que é e o que não é. Difícil pensar dialeticamente, pois parece que aprendemos a ser afirmativos sem negar. A negação, no sentido marxista, não é apenas um ato mental de dizer não, mas momento dialético das possibilidades do vir-a-ser (PADILHA, 2009, p. 135).

Na investigação científica filiada a esta matriz teórico-metodológica, começamos trabalhando com conceitos que são, ainda, sínteses abstratas, buscando a totalidade referente ao seu objeto de estudo, compreendendo o conhecimento como um processo, sempre inacabado. O que Padilha (2009) nos lembra é da dialética, pois com frequência, entre os pesquisadores, se manifesta a tendência de analisar situações concretas e a construção de uma proposição afirmativa, de um enquadramento ou de um esquema explicativo, sendo que o lema da dialética é duvidar, é contrapor pela construção de uma sensível autocrítica.

O drama do homem contemporâneo é descobrir que quanto mais se aproxima das coisas, rasgando o véu do seu mistério, mais elas parecem se distanciar dele na medida em que, ao tentar investigá-las, desmonta-as, reduzindo-as aos seus componentes mais elementares. Ao encanto das formas sensíveis da matéria sucede um certo desencanto das formas racionais abstratas a que ela são reduzidas pela ciência, esquecendo que a sensibilidade e a razão são partes integrantes da realidade humana e que silenciar qualquer uma delas em benefício da outra não é ganho, mas perda (PINO, 2005, p. 22).

Pino (2005) problematiza a concepção de ciência, questionando o valor real e objetivo do conhecimento, visto que o conhecimento é fruto da interpretação do homem, da representação que se faz das coisas. Considera ainda que por ser marcada pela linguagem, cultura e historicidade, a ciência não deixa de ser ciência e não deve assim ser inferiorizada “Se o *objetivo* do olhar do cientista é explicar as coisas que fazem parte da natureza, o *objeto* desse olhar é a representação que ele faz delas, o que explica o caráter conjectural do saber científico” (PINO, 2005, p. 25).

Vale destacar que esse “objeto” em ciências humanas é geralmente o próprio ser humano em suas relações, e para nosso grupo de pesquisa, o humano usando a linguagem em espaço educacional em sua relação com outros, conferindo um caráter primordialmente dialógico às relações.

Então, é o humano (cientista) procurando compreender o humano (professor, aluno, intérprete; surdo ou ouvinte). Para Bakhtin, as ciências humanas são, na verdade, as ciências do texto (BAKHTIN, 2010). Amorim (2008) considera não ser nada simples ter um objeto falante, pois, na verdade, o que observamos são seres humanos fazendo uso da linguagem, e, neste processo, o pesquisador constrói seu texto a partir do texto dos seus humanos-objetos. Assim, configura-se como a interpretação do texto do outro (pesquisado), mas com um olhar distanciado e excedente.

[...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve resistir às condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (AMORIM, 2008, p. 98).

Considerando que as pesquisas são feitas com base em um material linguístico concreto (línguas orais ou línguas de sinais – usadas face a face ou escritas), que se relacionam com as histórias de vida dos sujeitos falantes, com suas subjetividades e as formas como se constituíram como humano, não podemos deixar de concordar com Bakhtin (2010) quando afirma que:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Desta forma, Bakhtin (2010) também marca a importância da enunciação concreta, da historicização dos sujeitos marcados pela cultura. Para Góes (2008), as contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação têm lugar privilegiado no cenário das pesquisas, principalmente para a educação especial, sobretudo pela visão de desenvolvimento do indivíduo e do social em que ele vive.

[...] a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não. Penso que a distintividade da contribuição da abordagem histórico-cultural encontra-se nesse ponto central, em decorrência do qual a educação escolar deve ser considerada uma das instâncias fundantes do processo formativo do sujeito, e, como qualquer outra instância, não tem um mero efeito de influenciar o exterior (GÓES, 2008, p. 38).

Pesquisadores apoiados nestas duas perspectivas em que a língua funciona por meio dos enunciados concretos e constitui os sujeitos, provocam, no último século, mudança de discursos e nas práticas educacionais para surdos, pois até então a educação oralista, acarretou um fracasso escolar massivo dos surdos educados em escolas especiais.

Albres e Oliveira (no prelo) consideram que as pesquisas pautadas na concepção de língua(gem) enunciativo-discursiva e marcadas historicamente contribuem substancialmente para a aceitação da Língua de Sinais, sensíveis à compreensão desta língua como constitutiva dos sujeitos surdos e fortalecem o trabalho educacional tendo a Língua de Sinais como língua de mediação pedagógica. No Brasil, o despontamento destes estudos sobre a Língua de Sinais e a educação de surdos nessa perspectiva ocorreu no início da década de 1990.

Dentre os pioneiros dessa perspectiva, tendo a educação de surdos como objeto investigativo, estão as pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em Educação por Góes (1996) e suas orientandas Lacerda (1996) e Gesueli (1998), as quais são fortemente ancoradas nas ideias de Vygotsky. Já no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem surgem, posteriormente, estudos no campo da surdez apoiados nas reflexões de Bakhtin, como o de Lodi (2004a). Lacerda e Lodi trabalhavam em conjunto e em 2000 fundaram o grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue³.

Apresentamos a seguir, algumas das pesquisas desenvolvidas neste grupo, no qual a presença da vertente histórico-cultural e enunciativo-discursiva se faz significativamente presente.

4 As pesquisas do grupo “Surdez e abordagem bilíngue”: alguns apontamentos

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKY, 1998).

As pesquisas fundamentadas em uma abordagem histórico-cultural e/ou enunciativo-discursiva abrangem estudos sobre diferentes objetos e fazem uso de diferentes metodologias de pesquisa. Distinguem-se por ter um caráter analítico-propositivo, com vistas à transformação social e ao apontamento para inovações educativas (GÓES, 2008).

Muitas investigações mereciam ser mencionadas aqui, mas, pelo escasso espaço, trabalharemos com algumas pesquisas a título de ilustração. Deste modo, o objetivo deste texto é servir como material para leitura e reflexão para alunos/pesquisadores iniciantes, principalmente no que concerne a fazer pesquisa. Então, decidimos organizar este subtópico pelos caminhos metodológicos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa. Consideramos que estas abordagens (histórico-cultural e

3 <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0335708OYS19IU>. Blog do Grupo: <<http://gp-surdezeabordagembilingue.blogspot.com.br/>>

enunciativo-discursiva) podem ser aplicadas em diferentes instrumentos de pesquisa, como: análise documental, entrevistas, observação participante com notas de campo, análise de vídeo baseada na microgênese proposta por Vygotsky⁴, entre outras formas (GÓES, 2000a).

4.1 Estudo documental

A análise de uma fonte documental é debruçar-se sobre um instrumento para a interpretação, assumido como peça fundamental para compreender determinado fenômeno; é um texto (**discurso**) materializado em documento. É no processo de leitura, reflexão e busca da totalidade, do questionamento e da busca pela contradição que se pode desvendar o texto como discurso profícuo para compreensão dos sentidos construídos sobre o fenômeno em questão. O documento pode ser de leis, decretos, projetos de lei; no âmbito da escola: fontes documentais do arquivo da escola, currículos, projetos de cursos, planos de aula, relatórios, diários; em diferentes mídias: textos verbo-visuais, entre outros (FORQUIN, 1993).

Por exemplo, Albres (2005) buscou desvendar os diferentes sentidos de ensino de português para surdos nos documentos destinados à formação de professores publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1978, 1997 e 2002. Com isso, identificou contradições teórico-metodológicas no processo de consolidação de uma educação bilíngue no país.

Vale citar os estudos de política educacional, como o de Lodi (2013), que analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Nele, discute sobre as contradições entre os dois documentos, problematizando a inclusão apenas no plano discursivo, o que restringe a inclusão à escola sem efetivamente atender às necessidades dos alunos surdos. Lacerda, Albres e Drago (2013) analisam documentos municipais de educação de São Paulo (Decreto 52.785, de 2011, que cria Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), e pela Portaria 5.707, também de 2011, que regulamenta o referido decreto), e apontam para as possibilidades de se “desenhar um espaço educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos, fazendo previsão de figuras profissionais novas e necessárias à educação de surdos” (2013, p. 78).

Albres e Lacerda (2012) se baseiam em publicações (artigos científicos) internacionais e nacionais para compreender o movimento de construção do campo de

⁴ Góes (2000a) indica que nos estudos de Vygotsky se identifica a metodologia microgenética pela análise entre microeventos e condições macrosociais, principalmente nas seguintes obras: VYGOTSKY, L. S. The Genesis of the higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (org.). The problem of activity in Soviet Psychology. [s.r.], e VYGOTSKY, L. S. Imaginación y el arte en la infancia. Cidade do México: Hispánicas, 1987 (texto de 1930).

pesquisa sobre intérprete educacional. A análise destes documentos permite perceber o que ocorre nos diferentes países em relação ao momento temporal das publicações e como a produção foi se acumulando e distribuindo no decorrer do período estudado.

Albres (2010) analisa a grade curricular de três cursos de pós-graduação *Lato Sensu* para formação de intérpretes de Língua de Sinais; Camargo e Albres (2012) analisam provas de concurso para o cargo de intérpretes de Libras em secretarias municipais, estaduais e federais de ensino; Nascimento, Bezerra, Albres e Santiago (2012) analisam a grade curricular de um curso de extensão para formação de intérprete educacional. Estas pesquisas contribuíram para a compreensão sobre a formação e conhecimentos considerados necessários para os intérpretes educacionais a partir da oferta de cursos pela academia e também pela perspectiva de gestores públicos.

Albres e Santiago (2012) e Albres, Lacerda e Santiago (no prelo) analisam textos verbo-visuais, como propagandas, charges, convite para manifestações, entre outros, produzidos no interior da comunidade surda e disponibilizados em redes sociais a fim de promover a mobilização social por uma educação bilíngue para surdos. Tais estudos constataam que esta linguagem visual expressa significações acerca do pertencimento a uma comunidade surda que precisa estar permanentemente organizada e a necessidade de lideranças aguerridas que enfrentem as pressões vindas dos ouvintes, manifestadas em documentos oficiais. A análise destes documentos visuais favorece uma leitura das ideias presentes para além daquela expressa pela língua (de sinais ou português), permitindo conhecer conceitos vigentes expressos em outras formas de manifestação.

Sales e Lacerda (no prelo), a partir de relatórios escritos por intérpretes educacionais, investigam as práticas destes na escola, bem como os aspectos pedagógicos da educação inclusiva em que estão envolvidos como agentes diretos. Descrevem e problematizam os entraves administrativos e pedagógicos de uma proposta de educação inclusiva bilíngue, indicando algumas ações para o trabalho colaborativo entre professor regente e intérprete educacional.

A partir de textos, sejam eles documentos oficiais, produção intelectual ou textos verbo-visuais, os pesquisadores apreendem sentidos construídos sobre a educação de surdos, a política de inclusão, a educação bilíngue, a formação de intérpretes, entre outros.

Dentre os desafios de se fazer pesquisa com análise documental está a busca pela totalidade do contexto sócio-histórico que envolve o documento. A linguagem materializada no documento teve uma intenção, foi escrita destinada a alguém e por alguém, ocupantes de espaços sociais distintos (ou não), expressando significados circulantes à espera de interpretação. Assim, o pesquisador, para entender o discurso, precisa compreender o contexto. Para Kramer (2007, p. 58) “A compreensão implica

não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explícitas”.

Neste campo, o pesquisador é convidado a ler nas entrelinhas, a compreender sentidos implícitos (para além daqueles explicitados) e a relacioná-los de forma dialógica com o contexto sociopolítico-ideológico que cerca aquele que produziu o texto e aquele a quem este mesmo texto se destina. Cabe ao pesquisador considerar a pluralidade de sentidos presentes e as consequências que aquele texto/documento pode gerar pelo lugar que ocupa nas relações sociais. Do conjunto de considerações desta ordem emergem eixos de análise possíveis de serem estudados pelo pesquisador, que espera, com esta análise, favorecer novas formas de compreensão do problema abordado, ofertando à comunidade acadêmica reflexões que possam gerar outras, na busca de ampliar o que se conhece sobre o objeto estudado. Não há intenção de fechamento, de compreensão absoluta de cada documento analisado, mas intenção de conhecer significações que possam produzir ainda novas significações.

4.2 Estudo com base em entrevistas dialógicas

A entrevista é um instrumento metodológico amplamente usado em pesquisas humanas e sociais, principalmente no campo da educação. Todavia, há diferentes formas de planejar e executar uma entrevista. “Na situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro” (FREITAS, 2007, p. 35). Este é o ponto essencial de uma entrevista na perspectiva assumida por nosso grupo de pesquisa.

Com esta orientação, o fundamental é a interação dialógica, no sentido de a entrevista provocar a reflexão e a transformação do sujeito que concede a entrevista – do pesquisado e da entrevista concedida (discurso) servir de dado a ser analisado. Utilizamos da entrevista face a face, por e-mail e recorrente. Apresentamos a seguir alguns dos achados por meio de entrevistas.

Na década de 1990, o discurso da igualdade social e educação para todos fomentou a inclusão (matrícula em mesmo espaço físico), com os surdos sendo matriculados e passando a frequentar a escola comum. Todavia, por questões linguísticas, os surdos geralmente não tinham acesso ao conhecimento do que era ensinado na escola comum, ficando as margens do que se espera para uma educação minimamente satisfatória. Pesquisas sobre as condições de educação de alunos surdos incluídos, contando com a mediação de intérpretes de Língua de Sinais, são pioneiramente investigadas por Cristina Lacerda. Dessa forma, Lacerda (2006) entrevista intérpretes, professores, alunos ouvintes (gravadas em áudio) e alunos surdos (gravadas em vídeo) com a mediação da intérprete que atuavam no ensino fundamental. Em outro

estudo, Lacerda (2007) realizou entrevistas com dois alunos ouvintes e um aluno surdo integrantes do ensino fundamental. Para esse tipo de levantamento, é necessário cuidar também das questões de esclarecimentos às crianças e da sua autorização além da dos pais, como indica Kramer (2002).

A autora considera ser profícua a entrevista com alunos para compreender “como se sentem estes alunos, que dificuldades encontram e que comentários têm a fazer sobre esta realidade” (KRAMER, 2002, p. 263), prática esta pouco usada nas pesquisas em educação, principalmente envolvendo crianças e jovens (LACERDA, 2007).

Gurgel (2010) entrevista intérpretes que atuam no ensino superior por *e-mail*. Esta estratégia é escolhida porque ela pretende entrevistar intérpretes que atuam em todo país e o correio eletrônico é uma forma de tornar economicamente viável a pesquisa. Contudo, não estar face a face com os sujeitos traz implicações para a prática dialógica que são consideradas no estudo. Nem sempre dizemos as mesmas coisas quando estamos frente a frente com nosso interlocutor ou quando escrevemos para ele uma mensagem. Também esta questão de como e onde o texto discursivo é produzido é tensionada na pesquisa. Destaca-se que foi possível dialogar com um conjunto grande de pessoas em diferentes regiões do país, permitindo fazer uma compreensão de aspectos do cenário nacional de atuação do intérprete educacional no ensino superior.

Assim, os pesquisadores precisam tomar decisões com foco no objetivo a ser atingindo em seu estudo e planejar a entrevista, considerando o que perguntar e como perguntar, como registrar estas entrevistas e como transcrever os discursos para dar-lhes um tratamento coerente com o texto acadêmico. A entrevista pode ser usada como única metodologia da pesquisa ou como um procedimento complementar a outras metodologias.

Os estudos realizados em nosso grupo, contudo, apontam também para problemas do uso de entrevistas, pois há algumas dificuldades quando ela é usada com crianças e jovens. “Pouco é discutido na literatura sobre estratégias metodológicas de acesso a dados a partir dos alunos, e isso é menos frequente ainda com alunos mais novos (menores de 14 anos). Desta forma, para ouvir as crianças envolvidas, a entrevista teve que ter uma participação maior do pesquisador” (LACERDA, 2007, p. 263). Uma estratégia foi realizar a entrevista em duplas, para que as crianças ficassem mais a vontade em falar e manifestar suas opiniões.

Há também a questão de transcrição das entrevistas. A literatura discute recorrentemente que a transcrição da modalidade oral para a modalidade escrita da língua portuguesa nem sempre é simples. Nem sempre a escrita revela entonações ou ênfases que o sujeito manifestou em sua fala (MARCUSCHI, 1991) e o pesquisador precisa buscar modos de marcar na transcrição tudo aquilo que ele interpreta como

relevante na entrevista para viabilizar seu trabalho de investigação. Neste mesmo contexto, as produções de Línguas de Sinais para a modalidade escrita da língua, em geral presente nos textos acadêmicos, apresentam dificuldades adicionais, como traduzir/transcrever certas expressões gestuais e corpóreas intrínsecas a Língua de Sinais em palavras do português, comprometendo o mínimo possível os sentidos produzidos pelo sujeito pesquisado. Portanto, se constitui um desafio permanente para o pesquisador.

A entrevista em Língua de Sinais implica ainda no uso de outro recurso: a filmadora. Souza (2007) destaca que a presença da câmera modifica significativamente o ambiente, impacta na subjetividade do pesquisador e do sujeito pesquisado. Assim, trata-se de um instrumento necessário, mas que pode também interferir nos dados coletados e cabe ao pesquisador estar atento a esta questão.

Há ainda as questões levantadas por Amorim (2002) acerca da alteridade do pesquisador diante do objeto de pesquisa e do sujeito que colabora com a pesquisa. O pesquisador trabalha com a necessidade de ir ao encontro do “objeto, cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor” (AMORIM, 2002, p. 8).

O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (AMORIM, 2002, p. 10).

4.3 Estudo de interações humanas (análise microgenética)

a) Pesquisa de observação participante

A observação tem sido feita preferencialmente como apoio de vídeo gravações. O registro em áudio e vídeo das situações vivenciadas em espaços educacionais permite ver e rever uma certa situação, transcrevê-la detalhadamente e então proceder uma análise minuciosa. Em geral, os registros em vídeo são acompanhados de diários de campo, nos quais o pesquisador registra suas percepções acerca da situação observada e detalhes que possam ter escapado ao registro filmado.

Geralmente são interações educacionais, em sala de aula ou em atividade de grupo terapêutico. Apresentamos algumas pesquisas que focalizaram as interações entre crianças surdas e seus interlocutores adultos ou crianças, em aulas envolvendo interação entre professor-aluno e aluno-aluno, em atividades interpretadas envolvendo a interação entre professor, alunos e o intérprete. Todos os pesquisadores usaram da vídeo-gravação e organizaram o texto acadêmico em episódios interativos, com

recortes menores de todo o vídeo gravado, selecionados a partir da sensibilidade do pesquisador, por meio de núcleos de significação que fazem sentido com o objetivo de pesquisa delimitado. Na perspectiva histórico-cultural, “o pequeno evento, muitas vezes sutil, é interpretado em vinculação com o contexto de vida dos sujeitos em interação, porque no encontro face a face está presente a vida social de outros espaços, o que exige inter-relacionar níveis localizados e macrosociais” (GÓES, 2008, p. 41).

Dessa forma, o uso dessa abordagem metodológica nos permite “articular o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo” (GÓES, 2000a, p. 9).

De acordo com Goés (2000a, p.9):

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Vale destacar que se fala em construção de dados ou em interpretação dos dados, pois, do todo, é o pesquisador que seleciona e recorta episódios interativos para aprofundar a análise. A vídeo-gravação oferece a possibilidade de ver e rever os dados, de relacionar elementos de episódios específicos a condições macrosociais, o que a autora denomina de *análise microgenética*. Para Góes (2000a, p. 15), essa abordagem:

Não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais. [...] É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas, dos discursos, das esferas institucionais.

Assim, o pesquisador constrói sua análise com base na interação, nas minúcias dos recortes de episódios interativos, a fim de apreender os processos intersubjetivos entre os interlocutores e compreender as especificidades dialógicas que marcam as trocas sociais construídas pela linguagem e constitutivas dos sujeitos em foco.

Há questões metodológicas referentes a vídeo-gravação, à transcrição das interações que precisam ser aprofundadas e melhor discutidas. Como também questões éticas.

Souza (2007) compreende as imagens técnicas como produção cultural e subjetiva, criação do próprio homem, e é a partir dessa imagem que os pesquisadores apreendem o discurso (em forma de texto). Ou seja, tais estudiosos precisam “ler as imagens técnicas como enunciados que carregam, também, sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens” (SOUZA, 2007, p. 82).

Ao estudar o desenvolvimento da Língua de Sinais em crianças surdas, Góes (2000b) focaliza as relações interativas entre crianças ouvintes e surdas no espaço de

escolas inclusivas. Seu foco é analisar com quem as crianças surdas dialogam e como o fato de estarem todas as crianças em um mesmo espaço não garante que elas estabeleçam relações dialógicas entre si, especialmente pela falta de uma língua comum entre elas. Daí a reflexão de que o espaço inclusivo pode ser muito excludente pelo isolamento linguístico que pode promover.

Lacerda (2004), em outro estudo, registrou em vídeo encontros de um grupo de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, e interlocutores surdos e ouvintes fluentes em Libras, buscando apreender aspectos da aquisição da Língua de Sinais por parte das crianças surdas. O registro de situações de brincar e de interação entre adultos e crianças foi fundamental para visualizar a apropriação destas, em seus primórdios, da Língua de Sinais e do uso que faziam dela. Este tipo de dado só pode ser coletado no acompanhamento longitudinal e minucioso de relações dialógicas, por meio de a observação participante e o registro em vídeo, os quais se mostram indispensáveis.

Lacerda e Lodi (2006) escolhem a vídeo-gravação de um grupo de crianças surdas, entre 3 e 7 anos de idade, coordenado por um surdo adulto fluente em Língua de Sinais, durante um período de três anos. As gravações foram transcritas e analisadas a partir de pressupostos da análise qualitativa de pesquisa, pois, o objeto a ser pesquisado novamente – a apropriação da Língua de Sinais, só poderia ser alcançado com um acompanhamento longitudinal e detalhado das relações dialógicas estabelecidas. Santos e Gil (2012) também analisam um grupo de crianças surdas com o mesmo recurso para análise de seu comportamento verbal no contexto das relações entre pares.

Estudos sobre ensino-aprendizagem de português escrito como segunda língua também têm sido interesse do grupo. Lodi (2004a) filma oficinas de português frequentadas por adultos surdos e analisa interações em Libras, nas quais são discutidos textos em português, e focaliza os processos de construção de sentidos sobre diferentes textos a partir de práticas de leitura (textos como unidade de significação).

Nesse espaço, a leitura foi entendida como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto (LODI, 2005, p. 422).

Martins (2010), pesquisadora surda, documentou em vídeo experiências em sala de aula com alunos surdos, nas quais o objetivo era o letramento em português e em Libras. A documentação sistemática de situações em sala de aula permite analisar relações entre professor/alunos e alunos/alunos, e identificar diversas dinâmicas dialógicas que emergem no espaço escolar e os modos complexos, a partir dos quais emergem a construção de conceitos.

O mesmo recurso de filmagem também foi usado no estudo de Santos e Lacerda (2012), os quais acompanham o letramento tardio de um grupo de surdos adultos, buscando compreender os sentidos possíveis do português escrito para estes sujeitos e seus modos singulares de aprender. Neste estudo, os registros se ampliam para além das gravações, mas também para as produções escritas destes sujeitos, e a partir desse conjunto de registros é possível construir uma análise adequada do processo de letramento.

Também tem sido interesse o ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua por adultos ouvintes. Lacerda, Capolari e Lodi (2004) documentaram em vídeo aulas de Libras para familiares de crianças surdas, buscando melhor compreender seus processos de aprendizagem e resistência em relação a esta língua. Albres (2012) analisa a interação entre uma professora de Libras surda e alunos ouvintes, apreendendo a construção de significados no processo de ensino-aprendizagem e problematizando o uso da escrita do português nestas aulas.

Para o ensino de Libras para crianças surdas ou para adultos ouvintes se faz necessário o conhecimento de sua estrutura. Pouquíssimos são os estudos que se dedicam a este fim. Lodi (2004b, p. 281) empreende a investigação da enunciação em Libras no gênero contos de fadas, e descreve

aspectos discursivos relevantes sobre a Libras, principalmente no que se refere à dinâmica interdiscursiva que a constitui, ou seja, a compreensão de como as diferentes vozes presentes nos textos são construídas, como elas se diferenciam quanto aos aspectos composicionais, como assimilam o discurso do outro e como se inter-relacionam entre si e com o todo textual para o tratamento do tema”.

A autora indica ainda a necessidade de se estudar as particularidades dos diferentes gêneros discursivos em Libras.

Sobre a formação e o trabalho de intérpretes de Língua de Sinais, Almeida (2010) filma aulas do curso de formação de intérpretes de Libras buscando refletir sobre o papel do professor surdo e ouvinte como formadores de futuros intérpretes. Novamente, o registro em vídeo é fundamental, já que o professor durante sua própria atuação nem sempre pode refletir sobre seu fazer. O registro das imagens permite uma reflexão a posteriori, fundamental para melhorar sua prática e aspectos da formação de seus alunos.

Belém (2010) filma aulas de ensino médio durante a atuação de intérpretes de Libras. Destaca-se que a metodologia utilizada implicou que cada um dos intérpretes filmados em atividade fosse novamente filmado assistindo sua própria atuação, comentando/refletindo junto com o pesquisador aspectos de sua atuação. O vídeo para além de registro de coleta de dados, também se configurou como estratégia para gerar reflexões no interior da pesquisa. Santiago (2013) filma aulas

de pós-graduação interpretadas por uma dupla de intérpretes. A filmagem permite acompanhar o fazer dos intérpretes e também as reações dos alunos surdos frente às interpretações, favorecendo a análise do papel do interlocutor (aluno surdo) no fazer dos intérpretes.

Este conjunto de estudos apresentados pretende mostrar as infinitas possibilidades de se explorar as vídeo-gravações como recurso de registro de dados e os modos como este suporte pode auxiliar as reflexões dos pesquisadores nesta perspectiva teórica.

b) Pesquisa com grupo focal reflexivo

As pesquisas com grupos focais têm sido bastante usadas no campo das ciências humanas, pois permitem que, em um espaço de tempo não tão longo, seja possível ouvir a opinião/posicionamento de várias pessoas sobre uma mesma temática. Muitas vezes, proporcionam o debate e a elaboração coletiva de um posicionamento mais aprofundado, que nem sempre emergem no contexto das entrevistas individuais (BELLOTTI, 2010).

Santos (2012) discutiu a atuação de professores interlocutores em uma rede municipal de ensino. Em sua pesquisa, a autora coloca em diálogo professores interlocutores e professores regentes, favorecendo que a percepção de cada um deles sobre a atuação do outro pudesse emergir, colaborando, assim, para uma compreensão mais adensada deste contexto de trabalho.

Caetano (pesquisas em andamento) explora o grupo focal como possibilidade também de formação de intérpretes/professores interlocutores e discute a importância da reflexão coletiva sobre a prática cotidiana. Já Albres (pesquisas em andamento) apreende os discursos de professores de Libras refletindo sobre sua própria formação e sobre sua prática de ensino em sala de aula por meio da metodologia de grupo focal reflexivo.

5 Considerações finais

O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está (Bertold Brecht).

Preocupamo-nos em discutir como a perspectiva histórico-cultural e enunciativo-discursiva tem se configurado como um referencial teórico-metodológico significativo para produzir conhecimento no campo da educação de surdos, ensino de Língua de Sinais e tradução/interpretação.

Apresentamos neste texto como os dados e os núcleos de significação são cons-

truídos a partir dos eventos interativos e da produção de textos, quer seja pelo texto escrito (documento), pela entrevista (perguntas e respostas), ou por episódios interativos (filmagens de eventos de ensino-aprendizagem ou de grupo focal reflexivo).

Nestes estudos, os pesquisadores buscam os núcleos de significação e constroem as categorias de análise: o que outrora era abstrato, passa a ser um todo concreto detalhado e analisado, ponto a ponto, sendo estes marcados pela sensibilidade e escolhas do pesquisador.

Nossas pesquisas têm procurado debater propostas que viabilizem a formação e o reconhecimento político das comunidades surdas, favorecendo a compreensão dos sentidos que circulam sobre educação bilíngue para surdos; discutir propostas político-pedagógicas da educação básica à superior; e compreender os fazeres dos professores bilíngues, professores de Libras, professores de português para surdos e dos intérpretes educacionais, a fim de contribuir com a formação de novos profissionais que tenham essas tarefas como desafio.

Consideramos que fazer pesquisa em ciências humanas e sociais requer do pesquisador um trabalho analítico-propositivo, com vistas à transformação social e ao apontamento para inovações educativas, como também aponta Góes (2008).

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, MS. 2005.

ALBRES, Neiva de Aquino. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6e9e138e1df0292c48e355324465cb64.pdf>

ALBRES, Neiva de Aquino. **O professor de Língua Brasileira de Sinais frente à sua formação: sobre o ensino de uma língua visuo-gestual**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, pesquisa em andamento, sob orientação de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. 2013.

ALBRES, Neiva de Aquino. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes. Para uma especialização? In: CONGRESSO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS (25 a 27 de novembro de 2010). **Anais...** Eixo temático: Formação de intérpretes de língua de sinais. Florianópolis: UFSC, 2010.

ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interpretação educacional como campo de pesquisa: o que nos revelam as publicações internacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA (3. Florianópolis-SC 15 a 17 de agosto de 2012). **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina. Concepções de linguagem e seus efeitos nas comunidades surdas. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (organizadoras). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo [no prelo, 2013].

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Imagens de um movimento político educacional: análise da história contada pelos surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (5. CBEE); ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (7. ENPEE) **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. p. 680-700.

ALMEIDA, Elomena Barbosa. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

AMORIM, Marília. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 116, p. 07-20, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1940]. p. 393-410.

BELÉM, Laura Jane. **A atuação do intérprete de língua de sinais no ensino médio**. (Dissertação de mestrado). 2010. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

BELLOTTI, Andreia. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora. Ed UFJF, 2010. p. 37-52.

CAETANO, Priscila. **(Re)significando a atuação do Docente Interlocutor de Língua de Sinais a partir de um grupo de formação**. 2013. Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, pesquisa em andamento, sob orientação de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

CAMARGO, Ana Claudia dos Santos; ALBRES, Neiva de Aquino. O conhecimento legítimo para intérprete educacional inscrito em provas de concurso: a contratação de intérpretes no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA (3. Florianópolis – SC, 15 a 17 de agosto de 2012). **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 29-54.

FREITAS, Maria Tereza. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva socio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani et al. (orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e conhecimento construído interlocução em língua de sinais**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Relações de ensino – análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XX, nº 50, Abr. 2000a. p. 9-25.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (orgs.) **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-45.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 27-49.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 110-119.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A; MARTINS, S.T.F.; SILVA, N. R. (Orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005. p. 86-104.

GURGEL, Taís. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. Coleção Primeiros Passos, n. 23.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>

KRAMER, Sonia. Entrevista coletiva: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, Sueli Aparecida ; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia Balieiro. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%20temas%20sobre%20desenv%20pdf.pdf>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do Cedes (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 9, n.2, p. 65-72, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 257-280, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre alunos surdos e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.** 2013, v. 39, n. 1, p. 65-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004a. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004a.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, v. 39, n. 1, p. 49-63. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_arttext

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educ. Pesqui.**, Dez 2005, v. 31, n. 3, p. 409-424. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004b.

LÖWY, M. **As aventuras do Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista et al. Formação de intérpretes educacionais de libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...** São Carlos: UFS-Car, 2012. p. 11745-11760.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O discurso na inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, Adriane de Castro Menezes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental. In: FRANÇA, Denise Romano Vaz; BAGAROLLO, Maria Fernanda (orgs.). **Surdez, escola, trabalho e sociedade**: reflexões sobre educação e fonoaudiologia. Irati. (no prelo, 2013).

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu**: estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SANTOS, Alessandra Abreu dos. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos**: aspectos da atuação deste novo profissional. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SANTOS, Lara Ferreira dos ; SANTOS, G. F. D. ; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Oficinas de Português como segunda língua para surdos adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. p. 6481-6495.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d37fe6d3e32ded9a-36638089b986740b.pdf>

SAWAIA, Bader Burihan. A dialética contra a cilada negadora da práxis psicossocial. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis- RJ Editora Vozes, 2005.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares

Sílvia Andreis-Witkoski
Brenno B. Douettes

1 Introdução

O povo surdo brasileiro, seguindo o movimento mundial por reconhecimento da cultura surda e da Língua de Sinais, depois de anos de muita luta, em 2002, por via da Lei 10.436, finalmente conquistou o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), que passou a ser legalmente aceita como a segunda língua oficial do país. A partir desta conquista histórica, os surdos tiveram regulamentado, por meio do Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o direito ao ensino em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores fluentes na Libras e na Língua Portuguesa, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que as denominadas escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas nas quais as línguas de instrução sejam a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda, em todo o processo educativo.

No entanto, ressalta-se que a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos, permanece em um campo de batalha, visto a resistência a sua real efetivação, devido às inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular¹. Ainda assim, a comunidade surda continua mobilizada para que as conquistas sejam respeitadas e o direito ao ensino bilíngue em escola específica, tal qual previsto na legislação, não seja subtraído².

Além de permanecer mobilizada pela manutenção de seus direitos, a comunidade surda discute também formas de alcançar a excelência na educação, de forma que as atuais escolas de surdos, e as que almejam serem fundadas, tornem-se, de fato, instituições caracterizadas pela formação de um ensino bilíngue, em oposição ao

1 Para aprofundar o entendimento sobre a diferença entre a educação bilíngue para surdos e a inclusão destes no ensino regular, sugere-se a leitura de: ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012a.

2 Sobre os entraves para a efetivação do direito deste alunado à educação bilíngue, sugere-se a leitura de: ANDREIS-WITKOSKI, S. (b) A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. In: **NUANCES: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago., 2013.

paradigma de uma educação desqualificada, historicamente associada à origem das escolas especiais, cuja finalidade era a correção de seu alunado.

O objetivo deste texto consiste em discutir a complexidade dos processos relacionados à meta de alcançar, de fato, a excelência de qualidade na educação de surdos, em escolas e/ou classes específicas, enfocando as questões curriculares e metodológicas relacionadas que caracterizam o ensino bilíngue.

2 A realidade educacional

Alcançar a excelência na educação dos surdos, tal qual para outros alunos, é um grande desafio. A baixa qualidade da educação em geral, a falta de qualificação de professores, os baixos salários, os altos índices de repetência, a evasão escolar e a carência de recursos tecnológicos e estruturais básicos são problemas que marcam o sistema de ensino brasileiro.

Os desafios na educação de surdos, também influenciados por tais problemas, são agravados pelo fato de que existe uma forte tradição, historicamente marcada na origem dos processos educativos das antigas escolas especiais, voltada para a correção desses sujeitos e que focaliza todos os esforços na tentativa de oralizá-los, usurpando o tempo e os recursos que deveriam ser utilizados na sua formação intelectual. Romper com essa tradição e desconstruir os preconceitos que alicerçam essas práticas tem se mostrado um processo longo e desgastante, o qual exige um permanente investimento na formação de professores e o envolvimento da comunidade escolar, para que possa ser revista a forma preconceituosa com que os surdos são perspectivados e para que sejam construídas práticas que contemplem a diferença surda na forma da aprendizagem singular e cultural desses educandos. Sobre os entraves no processo de formação, resgata-se o depoimento de uma professora surda ao descrever a realidade atual das escolas de surdos:

Eu sinto que escola própria de surdo era o oralismo, mas agora é a Libras. Eu comparo exemplo, antes disciplina própria da Libras não tinha, mas agora **o que acontece é que profissionais não têm experiência** de planejar, têm preconceito em relação ao surdo, porque acham que [ele] não aprende [...] **o problema é que persiste a comunicação total**. Não tem profissionalismo, prática, **falta formação dos professores** (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a, p. 21).

Considera-se importante ressaltar que a dificuldade de formação de professores constitui um desafio não somente entre os ouvintes, que precisam adentrar a cultura surda, conhecer profundamente as características do processo visual de aprendizagem dos alunos surdos e tornarem-se fluentes na Libras, mas também para professores surdos. Tal desafio ocorre pelo fato de que estes costumam, como é usual

a todos os educadores, repetir os processos de formação que receberam. Sobre este fenômeno, Santos e Gurgel (2009, p. 54) explicam que o

processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos surdos, frequentemente permite-nos identificar, entre os educadores surdos, uma prática de ensino de língua que reproduz a educação precária que tiveram.

Em relação especificamente ao ensino da Libras, enfatiza-se que, conforme pesquisas apontadas por Silveira (2006) e Andreis-Witkoski (2012c), o currículo da Língua de Sinais na educação de surdos ainda não contém programas estabelecidos, sendo que, na maioria das escolas, pensa-se que não é necessário um ensino sistematizado da Língua. Sobre esta concepção errônea, resgata-se a justificativa de uma professora surda em uma escola denominada bilíngue, que alega que

Libras eles sabem, [e por isso] eu me preocupo é com o Português dos surdos, dado que, como afirmou inúmeras vezes, os surdos não sabem Português, os surdos não sabem ler, nem escrever (ANDREIS-WIKOSKI, 2012a, p. 78).

Vale observar que a problemática curricular não se restringe ao ensino da Libras, mas a toda grade de disciplinas, na medida em que falta a construção de um currículo organizado a partir da perspectiva visuoespacial e que venha ao encontro da cultura visual surda. Também predomina, no geral das práticas pedagógicas, uma visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos visuais, não os concebendo como elementos reais de otimização dos processos de aprendizagem desses sujeitos, caracterizados pela apreensão e significação visual dos conteúdos. Especificamente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ainda predomina a ausência do ensino desta a partir de uma perspectiva de metodologia de segunda língua, sendo usual a utilização de estratégias oralistas, conforme atestado por Andreis-Witkoski(2012c), em uma escola bilíngue, no ano de 2010.

Outro agravante que precisa ser focado é a grande defasagem com que os alunos surdos chegam à escola. Isso é explicado pelo fato de que estes são, majoritariamente, filhos de pais ouvintes e usuários da língua oral, os quais dificilmente, ao terem diagnosticada a surdez, buscam aprender a Língua de Sinais. Como consequência, as trocas comunicativas e informacionais, usuais no contexto familiar das crianças ouvintes, estão ausentes, fazendo com que as crianças surdas não tenham sequer o domínio da Libras e apresentem um atraso no desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a escola de surdos passa a ter ampliado seu papel, vindo-se obrigada a suprir uma formação basal que deveria ter sido propiciada pela família.

Sobre a abissal diferença de possibilidades de formação advinda do seio familiar das crianças surdas em relação às que ouvem, é possível identificar a dificuldade de entendimento de conceitos básicos, como o da existência de Deus no depoimento

de um sujeito surdo que relata que durante a infância vivia diante de uma incógnita, pois lhe diziam que Deus estava no céu, mas ele olhava e não encontrava nada além de nuvens. Esse exemplo ratifica o quanto são subtraídos, aos surdos, os direitos básicos de formação, como o espiritual, já que não conseguem ascender à compreensão de temas como o referido, mesmo quando as famílias são extremamente religiosas, como relatado pela surda Rosani ao contar sua história de vida (ANDREIS-WITKOSKI; SUZIN, 2013). Tal fato, como citado, ocorre devido à comunicação truncada entre o filho surdo e a família ouvinte, por não compartilharem a mesma língua.

Vale ressaltar, neste momento, que as escolas públicas no Brasil, em atenção à lei, são caracterizadas como laicas. Em função disso, a formação conceitual da existência de Deus ou de sua negação, torna-se uma lacuna que, mesmo nas almeçadas escolas bilíngues, não poderá ser preenchida, o que se constitui em mais uma desvantagem dos surdos. Contudo, é importante ressaltar que crianças ouvintes podem contar com a possibilidade de optar por uma escola particular com filosofia cristã, opção não disponível para alunos surdos em virtude da inexistência desse tipo de instituição bilíngue.

3 Desafios em prol da educação bilíngue

Os sujeitos surdos ainda são um grupo altamente estigmatizado pela maioria das pessoas e segmentos da sociedade. São perspectivados, de forma preconceituosa, como seres inferiores, com “defeito”, e usuários de uma língua inferior. Diante desse quadro, um dos papéis fundamentais da escola bilíngue de surdos é desconstruir tais representações juntamente de alunos e da comunidade escolar, incluindo, especialmente, as famílias dos educandos surdos. Este trabalho de conscientização sobre a impropriedade dos preconceitos em relação aos sujeitos surdos e à Língua de Sinais se faz fundamental, como afirma Trenche (1998, p. 474 *apud* DUARTE; BRAZOROTTO, 2009), principalmente ao tratar da dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos:

Um dos fatores de desaceleração no processo de desenvolvimento da leitura e escrita é a incorporação da autoimagem de que não são suficientemente competentes para dar conta de tarefas relacionadas a ler e escrever. Nestas circunstâncias, o escrito passa a ser visto como algo inatingível, já que sua produção, na visão tradicional da linguagem, está à margem das normas que regem o uso da língua.

Entende-se que esta autoimagem inferiorizada, que bloqueia o potencial de aprendizagem da Língua Portuguesa, reflete as dificuldades na formação geral desses sujeitos. Deste modo, tal qual defende Souza (1998), é fundamental que esse aluno tenha consciência da importância de pertencer a um grupo maior, a fim de romper com formas ideológicas determinadas, como a resignação, a vergonha e o

sentimento de dependência, presentes no seu grupo, cujos membros são eclipsados pelas expectativas dos ouvintes. Assim, esta consciência de fazer parte de um grupo é importante, de modo que permite a eles cultivar o orgulho de ser surdo, conforme McCleary (2003) destaca, estimulando uma atitude proativa para a desconstrução desta concepção binária (normalidade *versus* anormalidade), segundo a qual os surdos são vistos como anormais.

Nesta perspectiva, para romper com a condição de menos-valia pela qual ainda são perspectivados os sujeitos surdos, concorda-se também com Strobel e Perlin (2008), que propõem ser fundamental trabalhar a partir da Pedagogia Surda, de modo a fundamentar o ensino bilíngue em espaços da cultura surda e na teorização cultural contemporânea sobre a diferença. Este fundamento da educação na diferença deve se dar pela via da mediação intercultural³, colocando esse aluno em contato com sua diferença, a fim de que aconteçam a subjetivação e as trocas culturais:

A modalidade da “diferença” se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural que surge no pós-colonial. Nesse espaço, não mais se dá a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridização, ocorre a aprendizagem nativa do próprio surdo (STROBEL; PERLIN, 2008, p. 18).

Desta forma, de acordo com Strobel e Perlin (2008), é crucial que haja a possibilidade dos surdos ascenderem a uma educação que contemple sua própria cultura em uma mediação intercultural (surda e ouvinte), com o propósito de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser perspectivados por sua diferença surda. Para a efetivação desse ideal, deve estar claro que o currículo escolar necessita conter não apenas os elementos temáticos da cultura surda, mas ser organizado dentro da perspectiva visual de aprendizagem dos mesmos.

Assim, sobre o currículo, (re)enfatiza-se a necessidade de que este, a partir da perspectiva intercultural, contemple os conhecimentos legítimos da cultura ouvinte e da surda, tal qual afirma uma professora surda, em depoimento a Andreis-Witkoski (2012b, p. 94): “**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”.

Observa-se que o discurso acima ecoa nessa mesma linha de abordagem que reforça a importância do currículo em pautar a diferença surda, de modo a clamar pelo reconhecimento da sua cultura, legitimando um ensino de qualidade e com conteúdos transversais, singulares a este alunado, tais como: a história do povo surdo,

3 O procedimento intercultural na educação dos surdos, segundo Strobel e Perlin (2008, p.19), advoga que: “é um processo coerente a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades”.

de sua língua, dos movimentos sociais e políticos de reivindicação por direitos, da literatura visual, das piadas surdas, dos recursos tecnológicos de acessibilidade informativa e/ou adaptação do cotidiano a elementos visuais (como campainhas luminosas, telefones para surdos, babá eletrônica etc.), da poesia e do teatro surdos e todas as formas de expressão dos artefatos culturais do povo surdo.

Considera-se importante ressaltar que a introdução do sujeito surdo como elemento produtor e apreciador de cultura própria dentro dos currículos não se constitui de modo fácil. Neste sentido, como aponta Silva (1999), é possível observar que o currículo é um território de disputa de poder e que a eleição de alguns conhecimentos em prol de outros é resultado de uma árdua negociação. Além deste jogo de poder permanente, outro elemento complicador é a carência de material bilíngue, marcada pela precariedade de registros da história e da cultura surda, além da escassez de recursos tecnológicos nas escolas. Observa-se que alunos que ouvem contam com um imenso arsenal de livros e materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para sua aprendizagem. Já os alunos surdos, em comparação com os ouvintes, contam com pouquíssimo material bilíngue, tendo em vista que somente a partir do reconhecimento da Libras um maior investimento nesta área teve início, havendo ainda, no mercado editorial, poucas editoras voltadas para esta linha de produção. Assim, o professor precisa otimizar ao máximo os recursos existentes, tais como publicações bilíngues de literatura surda e o *Jornal Visual*.

Destaca-se que, além da escassez e do desconhecimento acerca do material bilíngue existente, sua utilização encontra resistência por parte de uma parcela dos professores, os quais têm sua prática arraigada na tradição de um ensino voltado para o uso do giz e do quadro-negro. A ausência de inovação é ainda mais perceptível nas dinâmicas avaliativas, pois dificilmente encontram-se educadores adequados ao sistema; contudo, como previsto no Decreto de 2005, o uso dos recursos tecnológicos deveria ser corrente. Deste modo, inclusive na disciplina da Libras em escolas de surdos, a avaliação muitas vezes se dá, quase que exclusivamente, por meio de provas em Língua Portuguesa escrita, prática avaliativa que se repete também em grande parte das outras disciplinas.

Assim, é possível refletir que, enquanto os alunos ouvintes têm acesso a inúmeras referências bibliográficas em Língua Portuguesa para realizar suas produções, esta prática de estudar e produzir pela própria língua, e avaliar o processo coletivamente, se constitui como estratégia de ensino praticamente inexistente dentro das escolas surdas, em função do acesso restrito às diversas possibilidades de leitura de diferentes textos visuais ou de solicitar a produção de textos na Libras para e pelos educandos. No entanto, este processo é fundamental para que os sujeitos surdos alcancem fluência na leitura e na produção de textos visuais, criando o hábito, tal qual os ouvintes na Língua Portuguesa, de ler e produzir textos na Libras.

Deste modo, em defesa de um sistema educativo próprio por meio da Pedagogia Surda, concorda-se com Stumpf (2007) sobre a necessidade do uso de opções de mídia e de tecnologia⁴ como ferramentas pedagógicas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos, por constituírem-se em facilitadores visuais e de interação social. Tais recursos permitiriam com que o ensino da Libras em muito fosse enriquecido.

Nesta linha, ressalta-se ainda a importância apontada por Quadros e Schmidt (2006) de que a Língua de Sinais precisa ser tematizada, inclusive a fim de dar subsídios linguísticos e cognitivos para a leitura e a escrita em Língua Portuguesa. Conforme apontam as autoras, é fundamental conceber o ensino da Libras a partir da relevância de permitir a expressão de ideias, pensamentos e a formulação de hipóteses sobre o mundo, pois são essas manifestações que darão sustentação ao conhecimento gramatical da Libras, as quais, por sua vez, subsidiarão o processo de leitura e escrita do Português. Assim sendo, é importante para o aluno surdo:

Falar sobre a língua por meio da própria língua, passa a ter uma representação social e cultural para a criança e 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 (QUADROS; SCHMIDT, 2006, p. 31).

Nesta perspectiva, vale utilizar como exemplo da educação bilíngue o fato de que os surdos brasileiros querem o Projeto Bilíngue Sueco, que é uma referência de qualidade e que tem como pressuposto a preocupação de tematizar a Língua de Sinais, contrastando-a com a língua majoritária, tal qual sugerem as autoras Quadros e Schmidt (2006). Sobre as estratégias utilizadas, Davies (1991 *apud* GÓES, 2002, p. 58) aponta para uma postura reflexiva em relação às línguas em processo citando o depoimento de uma professora, no qual fica explícita a metodologia de contraste/comparativa utilizada, principalmente ao fazer referência à sua postura diante dos alunos: “frequentemente nós tentamos ser bem claros ao dizer a eles ‘isto é língua de sinais; isto é sueco’. Penso que eles se tornam muito conscientes das diferenças entre as duas línguas e que essa é a parte mais importante”. O uso dessa metodologia de contraste/comparativa está alinhado com a proposta de tematização das línguas, explicitada por Quadros e Schmidt (2006):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a consciência do valor das línguas e suas respectivas complexidades.

Vale ressaltar que apesar da legislação brasileira considerar oficialmente a Libras como a segunda língua oficial do país, esta ainda não conquistou, socialmente, o reconhe-

4 Entre as tecnologias citadas pela autora encontram-se: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores e TV (STUMPF, 2007).

cimento de *status* linguístico, pairando sobre ela inúmeros preconceitos e sendo identificada como inferior à língua oral. Devido a isso, reforça-se a necessidade de processos de valorização da língua, especialmente dentro da escola, com a estruturação de um currículo que contemple com profundidade seus aspectos linguísticos e históricos, a fim de que os sujeitos surdos tenham, tal qual defende McCleary (2003), orgulho de serem surdos e usuários da Língua de Sinais. Essa valorização de si mesmos e da sua língua constitui-se fundamental, pois, como aponta Silveira (2006), será por meio do domínio da Língua de Sinais que o povo surdo conquistará o seu empoderamento. Neste sentido, concorda-se inteiramente com Chaveiro e Barbosa (2004) quando afirmam que:

Libras se torna uma ferramenta de empoderamento que permite ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, como também fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturas e outras) do ouvinte.

Desta forma, o ensino da Libras não pode ser formatado em um “bate-papo”, e sim construído como um modo de se aproximar do mundo, da construção da própria identidade e ser um instrumento também para “falar” ao mundo. Em uma proposta de ensino bilíngue, é por meio da Língua de Sinais como língua de instrução que toda a formação do aluno surdo deve ser mediada, utilizando estratégias singulares ao seu processo de aprendizagem, contemplando um currículo que o inclui como sujeito produtor e apreciador de cultura e história próprias.

4 Considerações finais

Indubitavelmente, o reconhecimento da Libras como língua na legislação brasileira, assim como o direito dos sujeitos surdos a um ensino bilíngue, constitui uma grande conquista. Contudo, longa ainda é a distância entre o direito previsto na legislação e a prática bilíngue de fato vivenciada dentro das escolas de surdos.

Nesta trajetória, cabe reforçar a importância da capacitação pedagógica, para que, além da fluência de professores surdos e ouvintes na Língua de Sinais, seja fomentado um conhecimento abrangente dos processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo para alicerçar as práticas pedagógicas. A partir do reconhecimento da singularidade de aprendizagem deste alunado, é fundamental a construção de um currículo organizado pelo viés da perspectiva visuoespacial, em consonância com a cultura visual surda, de modo que o sujeito surdo seja perspectivado, em função de sua diferença, como produtor e apreciador da cultura do povo surdo.

Vale ressaltar que a promoção da interculturalidade (surda e ouvinte) por meio de estratégias alinhadas à perspectiva visual de aprendizagem do aluno surdo se constitui um grande desafio, na medida em que, além das práticas tradicionais de

ensino, conta com o entrave da escassez de material bilíngue e tecnológico dentro das escolas. No entanto, como a própria história do povo surdo já ensinou, somente por meio do reconhecimento da diferença do sujeito surdo, em todos os seus processos de formação, e da premissa básica da Língua de Sinais como língua de instrução será possível caminhar em direção à conquista do direito de uma formação educacional de qualidade para esse alunado.

Portanto, considera-se fundamental que a capacitação pedagógica não se restrinja ao espaço de uma única escola, mas que sejam promovidos eventos a níveis regional, estadual, nacional e internacional, para que o grupo docente possa trocar experiências, repensar os processos de ensino, compartilhar as informações sobre o material bilíngue já existente e desenvolver possibilidades para a criação de novos recursos pedagógicos específicos. Dentro desta proposta de formação continuada, indubitavelmente, as famílias e a comunidade das quais se originam os alunos surdos também precisam ser motivadas a se envolverem com o processo educacional, de modo que a primeira barreira que se faz crucial romper é a linguística. Não é possível continuar a admitir que às crianças surdas seja subtraído o direito a informações básicas em seu ambiente familiar, deixando-as à margem de suas relações, sem acesso de qualidade aos fatos que a cercam. As famílias precisam assumir suas responsabilidades e abranger maiores possibilidades, como a da formação espiritual, tal qual seria feito diante de um filho ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **NUANCES: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago., 2013b.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012a

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

ANDREIS-WITKOSKI, S.; SUZIN, R. S. **Ser surda**: história de uma vida para muitas vidas. Curitiba: Juruá, 2013a.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2005.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M.A. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, 2004. v.6, n.2.

DUARTE, J. L.; BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 15, n.3, p. 471-485, 2009.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

McCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS (1, 17 de maio, São Paulo). **Anais...**São Paulo: FENEIS, 2003, p. 1-8. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/areadelibras/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

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

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LORDI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-64.

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

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação dos surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Língua e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L.; PERLIN, G. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. 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.

STUMPF, M.R. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora. SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA (2., Vitória, 2007). **Anais...** Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

Preconceito na pós-graduação *stricto sensu*: o caso de uma estudante surda em curso de doutorado

Tânia Maria Baibich

1 Introdução

Este estudo analisa manifestações do fenômeno do preconceito no ensino superior relativamente a um Curso de Doutorado no âmbito de uma Universidade Pública brasileira e segue na esteira de outros trabalhos sobre o preconceito na escola desenvolvidos nos últimos 12 anos e, especificamente no que tange à Pedagogia Universitária, a duas pesquisas trabalhadas em outros momentos, relativas, reciprocamente, a alunos ingressados por programa de aproveitamento de vagas ociosas na UFPR e a alunos indígenas ingressados por programa de vagas suplementares nas instituições públicas estaduais paranaenses (BAIBICH-FARIA¹; ARCOVERDE, 2006; AMARAL; BAIBICH, 2013). O foco do presente trabalho é no preconceito contra uma então estudante que ensurdeceu adulta e que cursou o Doutorado *stricto sensu* em instituição pública de ensino na qual, posteriormente, fez também estágio pós-doutoral, ingressando, em seguida, por concurso público, em uma universidade também pública, como docente da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A presente análise, cujas pretensão e possibilidade de extensão e profundidade são restritas pelos limites de espaço, se baseia em excertos autobiográficos da aluna/professora – sejam os produzidos no período de seu doutoramento, publicados em sua tese, sejam os obtidos em função deste estudo, mediante entrevista *online*. Devido ao fato de o ensurdecimento da mesma ter ocorrido já na fase adulta de sua vida, conforme dito anteriormente, de acordo com seu próprio relato, esta perdera o lugar conquistado como sujeito no mundo dos ouvintes², profissionalmente relativo à condição de professora universitária, e, após muitas tentativas para recuperação do mesmo, junto às instituições de nível superior de ensino cujas mantenedoras eram de natureza privada, com infrutíferos resultados.

Apesar de possuir currículo bastante bom, buscara na formação da pós-graduação *stricto sensu* em universidade pública, ao nível de Doutorado, ferramentas

1 Entre 2004 e 2012, Tania Maria Baibich assinava Tânia Maria Baibich-Faria.

2 Por não tratar de questões de gênero neste texto, usarei o masculino como neutro.

para invenção de sua nova identidade, bem como para o combate ao preconceito que conheceu e que vivencia anímica e visceralmente até hoje.

Pretendo, portanto, mediante o texto produzido pelo sujeito colaborador da pesquisa, cujo caso aqui estudo, seja quando na condição de aluna do Doutorado, seja atualmente, mediante entrevista, fazendo uso de suas próprias palavras, identificar e analisar “a sabedoria [...] que] pode revelar-se nas histórias dos professores, que nos permitem partilhar o conhecimento e a emoção” (BEN-PERETZ, 1995, p. 201).

A intenção de produzir outro conhecimento para compreender os professores (estudantes) como pessoas e profissionais tem encontrado autores tais como Nóvoa (1995), Huberman (1995), Goodson (1995), Isaia (2004, 2006, 2007a, 2007b), Bolzan (2002, 2004, 2005), Kramer e Souza (2003); Cunha (2005), apenas para citar alguns que vêm trabalhando a partir de um enfoque teórico-metodológico que pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional – as narrativas/entrevistas autobiográficas.

Como no dizer de Kramer, Jobim e Souza (2003, p. 21), busco utilizar o estudo de uma história de vida que “no interior de um horizonte histórico dado [...] é também memória coletiva da cotidianidade”. Faço-o, portanto, para que a Escola não aceite o lugar de plateia e lute, corajosa e permanentemente, na direção da isonomia de direitos, dado que acredito, como Bettelheim (1980, p. 17), psicanalista e sobrevivente do Holocausto, ao referir-se a Freud, que “só lutando corajosamente contra o que parecem probabilidades sobrepujantes o homem pode ter sucesso em extrair um sentido de sua existência”.

Considerando que a entrevistada é ela mesma estudiosa do tema do preconceito, além de especialista no tema do ensino e aprendizagem de sujeitos surdos e da Libras, optei pelo viés metodológico de discutir a presente análise com a mesma, antes de sua publicação. Fiz isto como estratégia de trabalho, no intuito de enriquecer seu caráter documental para futuros pesquisadores, professores e interessados em geral. Tomei a ideia metodológica de empréstimo de Bragança (2009) quando, em sua tese, com professores no Brasil e em Portugal, posteriormente discute, com os próprios entrevistados, a análise que fez das entrevistas, aprofundando e/ou estendendo a compreensão dos fenômenos.

Apenas para fins didáticos utilizarei, já no terreno da análise, algumas das categorias definidas a partir de 11 anos de pesquisas sobre o preconceito na escola (2001-2012), recentemente publicadas em formato de livro intitulado *Vocabulário de conceitos e palavras-chave* (BAIBICH, 2012).

Tal decisão metodológica corrobora o entendimento, já manifestado por mim em inúmeras situações, de que há muitas questões sobre o preconceito que independem do tipo de grupo ao qual pertence a vítima, enquanto outras são específicas deste

ou daquele grupo. Assim, identificarei na história da estudante/professora questões afetas às distintas minorias vitimadas pelo preconceito, como, também, aquelas que são da especificidade do preconceito contra o sujeito surdo.

Tal como nos contos de fadas convencionais, a presente história poderia ser resumida assim: era uma vez, em um reino muito distante, logo aqui mesmo, há muitos/poucos anos atrás, uma professora universitária que ficara surda, perdera o emprego e seu lugar no mundo e desejava, intensamente, reconquistar o que considerava seu por direito, surda ou não: sua identidade. Enfrentou monstros e tempestades de preconceito, mas fez-se a primeira pós-doutora surda do país e, via concurso público, tornou-se professora universitária novamente.

O que nos conta quem nos conta, entretanto, ainda que seja uma odisseia cujo retorno a Ítaca também acontece, não é um conto de fadas, é a história de uma sobrevivente. Passo, sem mais delongas, a palavra à protagonista que, no texto, falará em itálico, distinguindo-se assim do meu dizer, pois busco lê-la teorizando sobre o fado que nos canta.

Tendo até os trinta e cinco anos me considerado uma ouvinte e, a partir dali, desde há seis anos, me tornado surda³, vivo a duplicidade de culturas, bem como a condição de estrangeiridade em ambas.

O sentimento de **estrangeiridade** é manifestado como vivência crucial pelas vítimas do preconceito em geral, dado que a “construção identitária [... depende unilateralmente de como] cada grupo ou indivíduo percebe a si próprio, a partir da percepção que tem de como o outro grupo ou indivíduo o percebe; não é, desta feita, um dado biológico, mas uma construção histórica, social e cultural” (BAIBICH-FARIA; SOARES, 2010, p. 29; grifo da autora).

No caso dos surdos com identidades híbridas, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos, tal como no caso analisado, a peculiaridade configura-se como uma

*zona de fronteira, [de] duplicidade de culturas, [definidora de uma] condição de estrangeiridade em ambas. Isto é: para os surdos, ao mesmo tempo em que sou surda, merecendo o lugar de pertencimento, sou uma ex-ouvinte, com domínio da **dupla pertença**; para os ouvintes, ao mesmo tempo em que sou surda, causo ‘estranhamento’ por ser uma ex-ouvinte e ter domínio total da Língua Portuguesa oral e escrita e de ambas as culturas: ouvinte e surda (grifo da entrevistada).*

3 “O meu processo de ensurdecimento provavelmente, conforme diagnóstico a posteriori, iniciara já no período de minha primeira gestação, sendo que, contudo, só o percebi no decorrer da segunda gestação, devido às permanentes queixas de desatenção em relação às falas orais, de acordo com algumas pessoas, e à presença de um zumbido. Inicialmente foi diagnosticada surdez moderada bilateral neurosensorial e, até o momento presente, tenho diagnosticada surdez severa bilateral neurosensorial atribuída à Otosclerose. A referência de classificação da perda auditiva quanto ao grau utilizada é a definida pelo Decreto 3.298 de 20/12/99 em seu art. 4: a) de 25 a 40 decibéis (db) –surdez leve; b) de 41 a 55db – surdez moderada; c) de 56 a 70 db – surdez acentuada; d) de 71 a 90 db – surdez severa; e) acima de 91 db – surdez profunda (BRASIL, 1999)”.

Também, à diferença das vítimas que pertencem ao grupo estigmatizado desde sempre, o surdo que perde a audição na fase adulta vivencia um injusto e cruel processo de **sequestro identitário**, que pode ou não ser temporária ou permanentemente assimilado por si, exemplificado, logo abaixo, pela aluna/professora na seguinte fala:

[...] após iniciar o processo de ensurdecimento, o que era óbvio rapidamente deixou de sê-lo, de modo que o espelho pelo qual me via e que percebia ser plenamente aceitável pelo outro, da professora [universitária] que sempre fui, fora estilhaçado. Perdi a imagem de professora diante do outro, e inicialmente também diante de mim, para receber, como um carimbo ou uma colagem, outra imagem que não reconhecia: a da deficiente auditiva (grifo da autora).

O sequestro de direitos, tal como “acordar uma barata”, parodiando Kafka em *A metamorfose*, se faz possível mediante a

*vigência cruel de um padrão social rígido de ‘normalidade’ versus ‘anormalidade’, de modo que, ao tornar-me surda, tudo o que era, o que fazia e o que tinha conquistado deixou de ser meu por direito aos olhos do outro, [...] Em decorrência dos preconceitos, enfrentei imensa dificuldade para exercer minha profissão de professora universitária, independente do currículo e experiência que tinha na função, de modo que precisei contar com a **bolsa de doutorado e de pós-doc** [cabe sublinhar que há uma inevitável baixa de padrão econômico decorrente do fato e, para quem sustenta família, surgem várias dificuldades para mais além das já citadas] **para conseguir continuar a estudar, vindo a reconquistar a minha posição de professora de ensino superior, via concurso público, para a disciplina da Libras [...], somente no ano de 2012** (grifos da entrevistada).*

2 Opção pelo Doutorado: resistência e resiliência

Como provavelmente deve ocorrer na maioria dos casos, também neste o “*diagnóstico médico [...] o rótulo de deficiência auditiva [...] somado às inúmeras situações de preconceito*” foi assimilado de princípio como verdade.

Como no dizer da entrevistada:

Esta forma como muitos de nós surdos descobrimos a surdez, por meio de exames audiológicos e imersos nos discursos clínico-terapêuticos, constitui um dos fatores que contribuem para a aceitação do rótulo estigmatizante de ser deficiente. A pressão do poder das ciências médicas, como regimes de verdade (FOUCAULT, 2006) que vão ao encontro do tipo de representação social dominante, que também identifica a surdez como uma condição de inferioridade e de incapacidade, faz com que a maneira como somos percebidos e narrados nos leve também a nos percebermos e nos narrarmos como deficientes.

A não conformidade com o rótulo de deficiência de aprendizagem, banalmente vinculado ao da surdez, agregando a sua insurgência às medidas de *uma tecnologia*

*normatizadora, cuja função é a de recuperar o corpo danificado, promovendo assim, para o sujeito deficiente, uma suposta equiparação de oportunidades, fez com que a professora mergulhasse no mundo dos surdos, teórica e concretamente, de forma como ela mesma diz, e a desejar, mediante a edificação de uma identidade surda, enfrentar com conhecimento conceitual e orgânico os preconceitos imputados ao povo surdo, do qual já passava a sentir-se parte. O **orgulho da pertença**, sustentado pelo conhecimento, tornou-se, portanto, peça-chave para a luta que viria a travar, agora em outro nível, e cujo investimento do ponto de vista pessoal sequer poderia ser avaliado naquele então (grifo da autora).*

Como referi acima, aliada à resistência ao caminho esperado, também a resiliência parece ter emprestado condições inequívocas de luta. Situações anteriores de dificuldades na vida, que não cabem aqui explicitar, e seus enfrentamentos, devem ter conferido à professora, a um só tempo, tanto uma postura corajosa e permanente de luta contra o imposto socialmente quanto a condição de resiliência emocional.

O termo resiliência, emprestado da Física, refere-se às características que possuem alguns materiais de retornar ao seu estado natural após sofrer algum dano. Em ciências humanas, esta característica é observada e pode ser definida como a capacidade dos sujeitos de afrontar adversidades, superá-las e ainda sair das mesmas fortalecidos, criando novas alternativas vitais.

Assim, dirigiu-se ao concurso para o ingresso no Doutorado, concurso altamente competitivo, com prévia preparação e confiança em si e na instituição:

Eu fui confiante de que a UFPR, pelo que conhecia das produções vinculadas à mesma, não me eliminaria por preconceito. Claro que sabia que a concorrência típica nestes processos era imensa, mas estava convicta de que estava preparada para entrar no doutorado. Minha preparação anterior tinha sido imensa, e como já tinha me desfeito da imagem de deficiente que haviam me apresentado, fui confiante de que tinha plenas condições de passar.

É preciso sublinhar neste momento duas questões fundamentais, uma de ordem pessoal e outra de confiabilidade institucional: a primeira refere-se à autoestima recuperada pelo sujeito, a despeito da conspiração social em sentido inverso; provavelmente, como disse acima, devido ao fato de o sujeito contar com condições emocionais de resiliência próprias e também pelo fato de ser detentora de domínio da cultura de quem não é surdo. Assim, se pensarmos em sujeitos surdos desde sempre e malformados nos níveis anteriores do ensino, como demonstram estudos contemporâneos, os da própria entrevistada inclusive, não seria comum (para não dizer possível) o grau de confiança por ela demonstrado para e quando concursou. A segunda questão é da ordem da confiabilidade socialmente conferida às universidades públicas. Assim, a confiança em relação à seriedade da seleção, como sendo

fundada em critérios de meritocracia, destituída de preconceitos de toda natureza, foi fator estimulador da possibilidade de concorrer na condição de isonomia de direitos.

3 O curso de doutorado: uma inclusão excludente?

Várias seriam as situações passíveis de análise com referência ao tipo de inclusão que efetivamente oferece a universidade, como parte que é da sociedade. No entanto, por questões de espaço, tratarei de quatro: uma que conta o primeiro mergulho na realidade, outra que desenha o entendimento subjacente que a instituição tem do sujeito surdo, distintamente do que usa em seu discurso, ainda que de forma não consciente ou intencional, uma terceira que corrobora a teoria do estigma da falta ou diminuição de inteligência atribuída aos deficientes, e uma quarta que analisa o papel do intérprete para a efetivação do curso do estudante surdo.

4 Primeira aula: o que é cultura?

À primeira aula de uma disciplina do curso, no primeiro semestre de 2009, ainda sem intérprete em Libras, compareci. Quando a professora chegou, estranhei a forma como ela começou a aula como se desconhecesse a presença de uma aluna surda, visto que eu já havia sido – na primeira reunião com todos os alunos do Programa – apresentada para a mesma por minha orientadora que, além disso, havia enviado aos professores da linha de pesquisa à qual meu projeto estava vinculado um elogiável e-mail [relativo] à minha pessoa, solicitando apoio para o processo da minha inclusão.

No entanto, esta professora entrou e começou a aula falando sem parar, movimentando-se, escrevendo no quadro enquanto falava de costas para os alunos, sem sequer se preocupar em reorganizar o espaço da sala de aula, em forma circular, para que pudesse melhorar a minha participação. Concluí, obviamente, que ela só poderia ter esquecido o fato de que havia em sala de aula uma aluna surda e, para não constrangê-la, achei melhor esperar o momento da apresentação dos alunos para me apresentar novamente.

Contudo, esta professora falou até o intervalo e ao retornar sentou-se e perguntou algo. Apesar de estar sentada exatamente na primeira fileira, na sua frente, não consegui entender, visto que a mesma apresenta uma forma articulatória de se expressar pouco clara, com pouca movimentação labial, além de não fazer contato visual direto com seus lábios em movimento, dado que falava olhando para baixo e que a sala possui uma acústica terrível, que tornava completamente disfuncional minha prótese auditiva, em momento no qual eu já me encontrava exaurida na tentativa de entender o que era falado. Percebia que ela falava alguma coisa, mas de fato não fazia ideia sobre o que poderia ser. De repente, observei visualmente um burburinho entre os colegas, uma movimenta-

ção como se procurassem alguém. Ao analisar a cena, concluí que a professora, que olhava uma folha que identifiquei como a que havia passado anteriormente como a lista de presença, e que, portanto, só poderia estar chamando alguém, e que esta pessoa deveria ser eu. Perguntei-lhe:

– ‘Você falou algum nome? – Chamou alguém?’

De forma extremamente irônica, ela respondeu repetindo meu nome e sobrenome, pausadamente. Então lhe respondi:

– ‘Sou eu.’

Percebi um disfarçado riso coletivo, inclusive da professora, como se todos achassem graça naquela que deveria ser a eleita como a alienada do ano, que dorme em sala de aula. Então informei para todos:

– ‘Desculpe, mas como poderia imaginar que estava sendo chamada, visto que sou surda?’

Todos ficaram extremamente constrangidos. Senti o peso de um silêncio repentino.

A professora, no lugar de desculpar-se, fez outra pergunta, a qual também não foi compreendida. Por tal, solicitei a ela que a repetisse. Somente na segunda vez, entendi que ela queria saber o que era cultura.

Naquele momento, extremamente abalada pela situação constrangedora à qual fiquei exposta, obviamente nervosa, numa reação humanamente automática, não me contive e falei sem modular o tom de voz, o que significa que devo ter falado extremamente alto para o padrão ouvinte, não só o que entendia por cultura, mas sobre cultura surda, formas de comunicação, o preconceito que existe em identificar o surdo como alguém com déficit de atenção. Também comparei o meu entendimento no meu Mestrado em Medicina, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), numa área que a priori não era a minha, mas que, porque na época eu era igual, isto é, uma ouvinte, na segunda semana já tinha domínio total dos conceitos e jargões médicos, enquanto que ali, no Doutorado em Educação, estava em evidente situação de exclusão e ainda ridicularizada por isso.

Todos ficaram visivelmente constrangidos. A professora restringiu-se a pedir desculpas somente por não ter se lembrado de mim. No entanto, depois continuou a aula sem nenhuma atenção para com a minha diferença.

Um dos alunos na mesma hora solicitou a modificação espacial das classes, para a forma circular. Outra, mesmo dizendo que não precisava, se levantou, colocou a sua mesa ao lado da minha e começou a transcrever toda a aula.

Achei elogiável a disposição, depois do ocorrido, dos colegas, e especialmente da colega que começou a escrever os conteúdos para mim, numa tentativa de me ‘incluir’. No entanto, especialmente esta atitude era completamente absurda: alguém escrevendo sem parar, pelo menos, umas quinze páginas.

Inicialmente, é necessário sublinhar de forma reiterada que a condição de resistência e de resiliência da estudante à época, bem como a relação de cumplicidade estabelecida com sua orientadora, foram sustentáculo em muitos momentos da permanência e do sucesso do processo de elaboração da Tese e de formação para a orientação. Muitos dos professores, como apontado já em outros trabalhos, produzem severos danos, ainda que não possam simplesmente ser taxados de vilões. O sistema não prepara os professores para o diferente e, provavelmente como defesa, tenta ou normalizá-los ou excluí-los.

Os professores, que não podem ser taxados de vilões, visto que a responsabilidade pela formação não é individual, produzem e reproduzem, no cotidiano da sala de aula, avarias anímicas irreparáveis, isto é, produzem vítimas.

Poder-se-ia afirmar, sem cometer excessos, que cursar o Doutorado foi uma sucessão de sobrevivências nas quais, como fênix, a vítima renascia das cinzas que, inconscientemente ou não, intencionalmente ou não, tentavam lhe transformar.

A aula de “iniciação” descrita, dada sua contundência, me leva a parodiar Kundera quando este analisa o espírito de complexidade do romance, que é uma forma de contar uma ou várias vidas, afirmando que este “diz ao leitor: ‘As coisas são mais complicadas do que você pensa’” (KUNDERA, 2009, p. 24).

Após o ocorrido nesta primeira aula, a doutoranda, com apoio da orientadora, decidiu pela continuidade do curso, unicamente mediante o uso do direito legal de contar com um intérprete.

5 Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais: seria cômico não fosse trágico ou “seria trágico... não fosse cômico” (KUPERMAN; SLAVUTZKY, 2005)

Outra situação exemplar que mostra o quanto o preconceito está cristalizado e enraizado no imaginário social, dentro e fora das instituições de ensino, chegando a criar situações que seriam tragicômicas, se não fossem reais e envolvendo seres humanos, foi a ocorrida no segundo semestre de 2009, em que recebi um e-mail do NAPNE⁴ solicitando o agendamento de uma reunião para conversar sobre o programa INCLUIR⁵, no qual autorizei o uso do meu nome como beneficiária, na medida em que no meu curso de doutorado fazia uso de intérprete da Libras durante as aulas.

Casualmente, ao ir conversar com um amigo surdo que trabalhava em um departamento ao lado do qual funciona o NAPNE, encontrei, no dia anterior ao qual estava agendada a reunião comigo, a pessoa que enviou

4 NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.

5 INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior: tem por meta promover ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES).

o e-mail e solicitei maiores informações sobre a pauta a ser tratada. Foi então informada que esta se destinava apenas para que a pessoa, com a mediação da intérprete, pudesse ler junto comigo as informações anexadas na mensagem enviada do que é o programa INCLUIR, explicando-as. Óbvio que informei que não haveria necessidade da realização da mesma, visto que já as tinha lido e eram perfeitamente claras.

Este episódio evidenciou para mim o quanto os surdos são classificados a partir do estereótipo de indivíduos com pouca inteligência, necessitados de atenção voltada à compreensão cognitiva e não à falta de escuta, outro sintoma explícito, ainda que não consciente e não intencional, da inserção da surdez na categoria de deficiência intelectual e, é bom que se sublinhe, no âmbito de uma universidade pública que possui programa de inclusão, isto é, pretende efetivamente tratar das diferenças.

A infantilização ou destituição *a priori* das condições de inteligência dos sujeitos não pertencentes ao grupo da norma, seja por constituir maioria numérica ou ser detentora do poder, dependendo do caso, ratifica “o pressuposto de incompletude das pessoas, sobretudo das consideradas deficientes” (DORZIAT, 2009, p. 70).

Da exclusão “civilizada”

Em relação à percepção automatizada de considerar que todas as pessoas com deficiência têm dificuldades de aprendizagem, cito uma situação ocorrida durante uma disciplina no meu curso de Doutorado em Educação na UFPR, no primeiro semestre de 2009, quando a palestrante convidada, uma Doutora em Educação, membro de uma Linha de Pesquisa sobre currículo, afirmou categoricamente que ‘os alunos com deficiência têm dificuldades de aprendizagem’. Ao contestar, quando, ao discordar da sua fala, contra-arguntei afirmando que os alunos surdos não possuem dificuldades de aprendizagem genuínas, mas que advêm de processos inadequados de ensino ao qual são submetidos, processos estes que não respeitam a sua diferença, disse: ‘eu tenho uma bolsista surda e *por incrível que pareça* ela é minha melhor bolsista’ (grifo da entrevistada).

No momento em que uma Doutora em Educação, convidada para ministrar palestra em um programa de Doutorado de uma universidade pública, utiliza um argumento de senso comum, eivado pelo estigma e pelo preconceito, como se conhecimento científico fosse, é viável inferir o quão banalizado o estigma é e com que forças adversas é preciso lutar para quebrar estes estereótipos.

6 Intérpretes: os *sine qua non*, suas possibilidades e limites

Como já explicitado anteriormente, logo no início do curso a presença de intérprete mostrou-se condição imprescindível para a presença nas aulas. Houve a solicitação ao núcleo responsável e a disponibilização de uma intérprete, que, vale sublinhar, além de excelente intérprete é excelente pessoa, o que em muito contribuiu para o trabalho. Conforme as palavras da professora:

Depois do episódio, decidi pela presença da intérprete em Libras como condição fundamental para minha permanência no Doutorado, pressionando o departamento responsável, com auxílio da minha orientadora, pela sua presença já para o próximo encontro.

Situações como a relatada são comuns em nosso cotidiano de surdos. Em relação às instituições de ensino, mesmo as de nível superior, ainda não existe uma cultura que assuma coletivamente a responsabilidade pelo processo de inclusão⁶ de todos os alunos, mobilizando-se de forma que situações como a referida não sejam aceitas como acontecimentos normais ou mesmo possíveis.

Assim, o que se vê como estágio superior ao da mera negação é o desencontro entre discurso e realidade, sendo que o primeiro tende a funcionar como 'esconderijo conceitual' para o segundo" (BAIBICH, 1995).

Quando questionada sobre a importância do intérprete durante o curso, a professora é taxativa ao afirmar que, graças à intérprete, “foi possível ter acesso ao conteúdo oral discutido em sala de aula e manifestar-se, expondo minhas ideias e contribuindo para a discussão, paralelamente ao favorecimento, de parte de colegas e professores, de uma forma de ver os surdos como seres também pensantes”.

Cabe, entretanto, reforçar aqui o pensamento de que a questão da formação dos intérpretes nem sempre é compatível com o nível no qual atuam, o que dificulta o processo de interpretação. Isto fica ainda mais evidente quando, por exemplo, um intérprete é formado na área de humanas e assume a responsabilidade de interpretar em um curso na área de exatas. É fundamental que a formação dos intérpretes seja ampliada para uma formação por áreas.

7 Professores do curso: intenções e limitações

O curso de Doutorado pressupõe a presença do aluno em várias disciplinas que totalizem um determinado número de créditos obrigatórios e outros tantos eletivos, além da elaboração e defesa de uma Tese. O orientador acompanha o aluno durante o curso todo, seja na orientação das disciplinas a cursar, seja no processo de construção e escrita da Tese.

A professora sujeito colaborador deste estudo, no que tange às disciplinas, ainda que tenha contado com a presença constante da intérprete, sentiu dificuldades

⁶ A situação ocorrida remete-me ao discurso de Thoma (2006, p. 2) que, ao discutir a inclusão no ensino superior dos surdos, argumenta sobre a existência do que denomina de “inclusão excludente”, na qual os alunos entram pela porta da frente, mas lá dentro há pouco ou nada a ser oferecido a eles. Constituem [constituímos] uma categoria de “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade construída social, cultural, linguística e historicamente, normalidade da qual não fazem [não fazemos] parte.

mesmo com aqueles professores que, tentando atender às diferenças, usavam também dispositivos visuais, mas que, ao fazê-lo, logo passavam a debates orais, situação que fazia, no seu caso, ter que optar entre olhar para a intérprete ou para o material. Assim, percebia, via de regra, uma falta de parte dos professores de “*formação básica que os preparassem a se relacionarem com pessoas que apresentam diferenças, tal qual a surdez, de forma que não se [sentissem] intimidados pela presença dos estudantes, demonstrando visível insegurança em tecer questionamentos tal como faziam com acadêmicos ouvintes.*”

Na grande maioria dos casos, os professores são muito bem intencionados, entretanto sem formação para o trato com o diferente, fato que funciona como uma forma oblíqua de reforçar o que na literatura do preconceito define-se como racismo institucional – que não possibilita a inclusão efetiva, dado que discrimina.

8 Orientação: de tudo um pouco

Quando questionada sobre quais suas maiores facilidades durante o curso, a entrevistada respondeu que, em primeiro lugar, a

orientação, pois por mais que estivesse obstinada não só a cursar o doutorado, mas ser respeitada dentro da universidade, se não contasse com o respaldo [da orientação] seria extremamente difícil. Eu em momento algum aceitei me silenciar diante de situações de discriminação ocorridas dentro da universidade. Contudo, as enfrentei sabendo que contava com apoio incondicional, e isso reforçava a minha luta, mesmo me custando em algumas situações, como a do livro em francês [situação na qual, em determinada disciplina, recebeu trabalhos além dos demais quase que como se tivesse que provar que merecia estar naquele meio, provar novamente, visto que passara pelo difícil exame de seleção, como todos os demais] que tive de traduzir para apresentar em sala de aula, quase uma semana sem dormir.

Como pressupõe Honneth (2008), para a construção de uma identidade como possibilidade de autorrealização é fundamental que, além das experiências de dedicação afetiva e reconhecimento jurídico de seus direitos, haja uma estima social que permita aos sujeitos em geral referir-se positivamente às suas características e potencialidades.

Na história da professora, há a menção da função do olhar que reconhece, respeita e estima, genuinamente e suas consequências: “*agradeço muito por tudo o que cresci com a orientação, por **ter** [sido] **acreditada** em meu trabalho e em cada dificuldade receber permanente atenção e sempre ser atentamente **apoiada de todas as formas possíveis**. Durante este tempo, muitos foram os desafios, [...] mas pude encontrar sempre o carinho e o apoio.*”

O que aprendi no sentido de como orientar encaminha para uma postura que verdadeiramente articule a prática discursiva com a prática real das relações entre pesquisador e orientando. Percebo ser fundamental conseguir estabelecer um vínculo de confiança e respeito mútuo. E, alicerçados numa postura ética no decorrer do processo, sempre atenta ao lado humano que envolve a formação, manter o rigor e o compromisso com a qualidade da pesquisa e de orientação” (grifo da entrevistada).

Parodiando Couto (2013, p. 31), a relação da cumplicidade com o orientador parece promover, “por obra do encanto”, uma forma de desorfanar-se.

Não distintamente de outros orientandos de doutorado, a relação de cumplicidade com o orientador é aqui sublinhada como importante. No entanto, o que parece existir de diferente e que talvez se constitua como fundamento em casos de alunos distintos dos da norma por diversos motivos é o que poderíamos chamar de olhar espelho, parodiando Winnicott quando trata da relação mãe-bebê:

Dito de outra maneira, anterior à reflexão do ser do bebê, deverá acontecer o ser do bebê por meio da capacidade materna de integrá-lo na mente e de lhe devolver a visão de uma pessoa completa que ela realmente encontra ali, e não do que ela esperaria encontrar antes da experiência real de *encontro* com o ser do bebê: “Meu existir é visto e compreendido por alguém” (1990, p. 60).

Esta experiência emocional primitiva no caso da dupla mãe-bebê, como pressuposto teórico, pode constituir-se fundamental na relação transferencial que se dá entre orientador e orientando durante o Doutorado (BAIBICH, 2013, Projeto de Pesquisa, não publicado).

9 Algumas considerações finais

O conto de fadas ao qual me referi alhures, se visto de perto, mostra o quanto foram necessárias condições absolutamente diferenciadas de resiliência de conhecimento escolar prévio, além do encontro de cumplicidade teórico-afetivo, que, por sorte, pôde se estabelecer no espaço da orientação.

É preciso sublinhar, todavia, que os sujeitos que chegam a tal estágio de enfrentamento são sobreviventes e, ainda que devam reconhecer sua bravura, a luta da inclusão necessita voltar-se para a totalidade dos sujeitos cuja isonomia de direitos e deveres é garantida constitucionalmente, mas não se dá de fato.

Fosse outra pessoa, surda sem domínio da língua dos ouvintistas⁷, ou sem obstinação, ou sem o encontro da parceria efetiva, dificilmente teria suportado enfrentar o curso e concluir em tempo recorde com produção de referência na área. Isto é, a universidade pública, a sociedade, não está preparada para incluir para muito mais além do que os discursos propõem.

⁷ Do ponto de vista acadêmico, “ouvintismo” designa o estudo da surdez do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

É importante ressaltar que este estudo se inscreve no conjunto de debates que tomam a universidade como objeto de estudo, naquilo que tem se configurado como o emergente campo de práticas e teorizações denominado Pedagogia Universitária, conforme referimos inicialmente. No momento em que a universidade se encontra instada a responder aos inúmeros desafios colocados pela crescente complexidade de nossas sociedades atuais, tais como a democratização do ensino superior, as políticas afirmativas, a precarização das relações de trabalho, a centralidade das tecnologias da informação e comunicação, a mercantilização do ensino superior e seus riscos de provocar deformações na investigação e na docência e, correlacionada a esses aspectos, sua constituição como não-lugar da formação de docentes para o ensino superior, ela “tem sido morosa e resistente a pensar a si própria e a ter clareza sobre o contexto em que está imersa” (CUNHA, 2010, p. 296).

Portanto, tendo como foco a formação de professores, é nossa convicção teórico-epistemológica a necessidade de que a universidade pública, em especial, referência na formação de recursos humanos e na produção de conhecimento novo voltado ao bem comum, repense e reformule sua atuação junto aos estudantes que não pertencem à norma.

Compartilhando o entendimento de Zabalza (2004, p. 130-131), tenho total certeza de que

nunca se está certo de tudo quanto à validade e à confiabilidade plena de suas especificações. Estou convencido[a] de que outra pessoa (que fizesse e interpretasse a entrevista) poderia encontrar outros aspectos que me passaram despercebidos e poderia, igualmente, fazer um tratamento distinto dos conteúdos das narrações. Mas o contexto de incertezas em que o *pesquisador* aceita se situar faz parte da grandeza e da limitação das pesquisas qualitativas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes universitários indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 818-835, 2012.

AQUINO, J. G. Ética na escola: A diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 134-152.

BAIBICH, T. M. Perfil nacional de extensão universitária nas universidades públicas brasileiras. **Cadernos de Extensão**, Curitiba-PR, v. 1, p. 3-35, 1995.

BAIBICH, T. M. **Preconceito e Escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

BAIBICH-FARIA, T. M.; ARCOVERDE, Y. F. S. O preconceito em uma instituição de nível superior: um estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. **RAIES**, v. 11, a. 11, n. 3, p. 155-170, set. 2006.

BAIBICH-FARIA, T. M.; SOARES, E. G. Infâncias negras e quilombolas na escola: identidades e violências sociais. In: MARQUES, S. M. S. *et al.* (Org.). **Educação, cultura e etnia**: aportes teóricos para formação de professores. v. 1. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2010.

BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão**: professor. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

BETHELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004.

BOLZAN, D. P. V. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. M. M. C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.

BRAGANÇA, I. F. S. de. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, 2009. p. 525-526.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. Tradução oficial. Brasil, setembro de 2007.

COUTO, M. O apocalipse privado do tio Gueguê. In: COUTO, M. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. da. Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010. p. 291-299.

DORZIAT, A. **O outro lado da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. OPorto: Porto. Ed., 1995.

HONNETH, A. Observações sobre a reificação. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan.-abr. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto. Ed., 1995.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: **Anais VANPED Sul**, Curitiba: PUCPR, 2004.

ISAIA, S. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 367, 368, 369, 373, 377.

ISAIA, S. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007a. p. 153-165.

ISAIA, S. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2007b, 2010.

KAFKA, F. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **História de professores**: leitura, escrita e pesquisa em Educação. São Paulo: Ática, 2003.

KUNDERA, M. **A arte do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KUPERMAN, D.; SLAVUTZKY, A. (Orgs.). **Seria trágico... se não fosse cômico: humor e psicanálise**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. OPorto: Porto Ed., 1995.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial.” **GT Educação Especial**, n. 15, 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 55-61.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Reimpresso 2008.

Estudos surdos no século 21: “*Deaf-gain*” e o futuro da diversidade humana¹

H-Dirksen L. Bauman
Joseph J. Murray

Este texto fornece uma visão geral do campo de Estudos Surdos, uma vez que surgiu no final do século 20. Em seguida, traz um novo quadro de retórica para direções futuras que este campo pode assumir no século 21. Historicamente, os Estudos e Comunidades Surdas foram colocados na defensiva, já que foram desenvolvidos dentro de quadros de “surdez como falta” e “deficiência”. Dentro dessas construções, as tentativas de livrar a sociedade da surdez têm sido realizadas como “progresso”; seja através da eugenia do século 19 a início do século 20, ou intervenções médicas contemporâneas e negação das línguas de sinais na educação de surdos. O resultado foi uma redução drástica no uso da língua de sinais entre as crianças surdas numa época em que, ironicamente, a pesquisa mostra os benefícios cognitivos da linguagem gestual para crianças com audição. Uma resposta vigorosa para o direito humano à educação da língua de sinais para crianças surdas pode ser melhor encontrada no reenquadramento da surdez, não como uma falta, mas como uma forma de diversidade humana capaz de trazer contribuições vitais para o bem maior da sociedade. Referimo-nos a esta noção como o oposto da perda de audição: *Deaf-gain*. Este texto explora os aspectos cognitivo, criativo e cultural da *Deaf-gain* com exemplos específicos, a partir de descobertas sobre a capacidade humana para a linguagem, os avanços na aprendizagem visual, e percepções criativas na arquitetura, literatura e padrões culturais coletivistas. No final, as pessoas surdas podem ser vistas através de uma lente da diversidade humana e, portanto, vale a pena valorizar como elas são, sem recorrer à “normalização”.

1 O que são Estudos Surdos?

O campo acadêmico dos Estudos Surdos é composto de abordagens interdisciplinares para a exploração de indivíduos Surdos, comunidades e culturas, e como eles

¹Originalmente publicado em inglês sob o título: Deaf studies in the 21st century: “deaf-gain” and the future of human diversity. In: NATHAN, Peter; MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (Editors). **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. New York: Oxford University Press, 2010.

evoluíram dentro de um contexto maior de poder e ideologia. Os currículos de Estudos Surdos são susceptíveis de incluir perspectivas a partir da, entre outros, antropologia, linguística, teoria literária, educação bilíngue, e uma série de estudos culturais, incluindo práticas de gênero, deficiência, e estudos étnicos. Embora esta grande diversidade de disciplinas ofereça múltiplas perspectivas, a orientação fundamental do campo é derivada da noção de que as pessoas surdas não são definidas por sua falta de audição, mas por formas linguísticas, culturais e sensoriais do ser no mundo.

Com base neste preceito central, o campo dos Estudos Surdos cresceu a partir de alguns cursos na década de 1970 para oferecer seus primeiros programas de diplomação no início dos anos 1980 na Universidade de Boston e Universidade Estadual da Califórnia em Northridge. Desde aquela época, a Universidade Gallaudet estabeleceu um diploma de graduação de Estudos Surdos em 1994 e um mestrado em 2002. A Universidade de Bristol também oferece diplomas de graduação e pós-graduação em Estudos Surdos. Além de um número crescente de programas de concessão de grau em Estudos Surdos, conferências nacionais e internacionais, revistas e jornais, e um crescente corpo de pesquisas e publicações continuam a lançar luz sobre as implicações únicas linguísticas, culturais e epistemológicas da formação de uma variedade de Surdos da raça humana.

À medida que o campo de Estudos Surdos amadurece no século 21, ele se vê tendo que ir além das tarefas iniciais de explicar a cultura e identidade Surda para enfrentar perguntas sobre as mesmas razões que as pessoas Surdas e suas línguas de sinais devem continuar a existir. Este primeiro capítulo apresentará um breve panorama da formação dos Estudos Surdos no final do século 20 e, em seguida, examinará trajetórias atuais e futuras dos Estudos Surdos, que incluem uma reformulação fundamental dos significados de “surdo”, da “perda” para ganho.

2 Estudos Surdos no final do Século 20

A emergência do campo dos Estudos Surdos foi ocasionada pela convergência de duas ocasiões transformadoras. A primeira foi a revelação do estatuto linguístico completo das línguas de sinais. Uma vez que a natureza linguística da língua de sinais tomou conta, uma construção muito diferente dos usuários destas línguas parecia garantida. Na década de 1970, as pessoas Surdas começaram a se ver como pertencentes a uma minoria linguística ao invés de um grupo de pessoas ligadas pela incapacidade. Logo um grupo de trabalho e motivação da produtividade cultural emergiu e trabalhou para a reformulação da identidade surda a partir da patologia para a cultura. Para entender essa cultura, um conjunto de investigação foi rapidamente desenvolvido. A cultura de surdos precisava dos Estudos Surdos para explorar a si mesma.

Embora a validação das línguas de sinais e a formação da retórica cultural de Surdos sejam apontadas como as causas imediatas da formação dos Estudos Surdos, a causa remota, a razão maior é o surgimento de estudos étnicos e minoritários no último trimestre do século 20. Estes movimentos de estudos minoritários surgiram a partir de uma tradição dos Estudos Culturais, que foi colocado em movimento dentro da Escola de Birmingham de Estudos Culturais, onde uma crítica de estruturas de classe levaram estudiosos como Hoggart (1957), Williams (1958, 1961) e Hall (1973) a reconhecer que as ofertas curriculares tradicionais eram manifestações das ideologias da elite cultural. Na esteira da crítica da classe marxista (ERTING et al, 1993), a reconceitualização da identidade ao longo de um eixo de cultura ao invés de patologia (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996; PADDEN; HUMPHRIES, 1988), é uma crítica das estruturas ideológicas dominantes que criaram relações de poder desiguais (DAVIS, 1995; LANE, 1992). Esta última atividade crítica pode ser encontrada de forma implícita ou explicitamente em todos os Estudos Surdos desde o seu início, e pode ser considerada um elemento definidor que distingue os Estudos Surdos de outras disciplinas que se desenvolveram em torno da condição audiológica de surdez. Estas profissões, a saber, a educação e a medicina, têm estado muitas vezes em uma batalha contenciosa com os Estudos Surdos para definir os significados da palavra determinada de cinco letras: SURDO².

Mas esse reexame e essa modificação foram tão longe, que algumas revistas acadêmicas, livros e programas acadêmicos adotaram o nome de Estudos Surdos sem incorporar sua orientação crítica básica. Quando a pesquisa sobre as práticas educacionais ou de reabilitação envolvendo pessoas surdas não reconhecem a presença generalizada do poder, elas frequentemente recolocam as construções ideológicas em questão por Estudos Surdos. Atualmente, muitos programas da Língua Americana de Sinais (ASL – *American Sign Language*) e Estudos Surdos são alocados em departamentos de Fala, Linguagem e Ciências da Audição em todo o país. Se alguém percebe as pessoas surdas como sendo identificadas com perda auditiva, então esta seria uma afiliação apropriada, entretanto há uma contradição fundamental na ideia de colocar o estudo de uma língua natural do ser humano e formação social dentro dos departamentos que se concentram em construções patológicas de línguas de sinais e seus usuários.

Para colocar isto em perspectiva, é difícil imaginar a inserção de estudos nativos americanos, latino-americanos, ou afro-americanos em revistas acadêmicas e departamentos com uma vista medicalizada desses grupos de pessoas. De fato, embora os linguistas da língua de sinais tenham contribuído para uma redefinição fundamental da capacidade humana para a linguagem, o campo dos Estudos Surdos ainda é encontrado

2 Nota do revisor: em inglês, quatro letras: *Deaf*.

(FURMAN; GOLDBERG; LUSIN, 2007). Atualmente, a ASL é a segunda língua mais ensinada nas faculdades comunitárias e a quarta mais ensinada nas faculdades e universidades (FURMAN et al., 2007) em cursos de 4 anos. Este crescimento do interesse em ASL também trouxe aumento do número de graduações de Estudos Surdos, programas e cursos, dada a conexão integral entre linguagem e cultura.

Com a proliferação de programas de Estudos Surdos e da produção acadêmica, o campo de Estudos Surdos é claramente uma base sólida e com expectativa para o crescimento continuado. No entanto, a popularidade da ASL e dos Estudos Surdos tem ocorrido principalmente entre os estudantes com audição, enquanto cada vez mais as crianças surdas não são educadas em programas acadêmicos bilíngues-biculturais, e assim resultando no paradoxo cultural que a ASL é promovida para indivíduos que ouvem, mas pode ser desencorajada entre indivíduos surdos (BAUMAN, 2008).

De fato, como será discutido mais tarde, a própria existência de várias línguas de sinais e suas comunidades podem estar em risco. Como resultado, é possível que o futuro das comunidades surdas e suas línguas recaiam na forma como os Estudos Surdos podem articular o valor de manter comunidades entusiásticas de surdos, de modo que não sejam lavados na onda de práticas de normalização que estão ganhando impulso no início do século 21.

No que se segue, examinamos a posição de que os Estudos Surdos acadêmicos encontram-se agora em uma defesa existencial do porquê as pessoas surdas e suas línguas devam continuar a existir. Para abordar essa questão, é importante olhar para os discursos passados e atuais da normalidade e como eles afetaram as vidas de surdos. Nós, então, delineamos uma mudança no campo dos Estudos Surdos a partir do interrogatório de surdez para a exploração de formas surdas de ser no mundo como métodos que contribuam para a diversidade cognitiva, criativa e cultural da experiência humana.

3 Estudos Surdos no Século 21: Lições da História da Normalização

Embora as ameaças do século 21 para a vitalidade futura das comunidades Surdas e suas línguas sejam muito reais, elas não são, de forma alguma, um desenvolvimento recente. O século 19 viu o desenvolvimento do conceito de normalidade emergir da ciência estatística e sua aplicação aos seres humanos e sociedade humana via testes de saúde física e mental (BAYNTON, 2000; DAVIS, 2006). Este conceito de uma norma substituiu um conceito anterior do “ideal clássico”, a diferença sendo, Davis (2006, p. 6) nota que “a maioria da população é ou deveria ser uma parte da norma”. As instituições designadas para a educação e tratamento de pessoas surdas

incorporaram a normalidade como um assunto de ouvir e falar com a pessoa surda e sinais relegados à categoria de “falhas orais”. Esta foi uma mudança dramática de entendimentos anteriores da língua de sinais, o que foi entendido pelos educadores, antes da guerra, como uma linguagem natural, que elevou seus usuários, trazendo-lhes a palavra de Deus (BAYNTON, 1996). Esta mudança no status da língua de sinais foi acompanhada por uma reconceituação das equipes surdas em potenciais ameaças para as sociedades nacionais. No contexto da ciência evolutiva e do aumento dos temores da infecção de organismos nacionais por “defeitos hereditários”, os temores de uma “raça surda-muda” foram levantados (BELL, 1883). As últimas décadas do século 19 viram um debate transatlântico entre os cientistas, educadores e legisladores sobre a suposta ameaça das pessoas surdas que se casam com outros surdos (MURRAY, 2002; VAN CLEVE; CROUCH, 1989).

Em ambos os casos, líderes surdos internacionais reagiram às forças da normalidade, redefinindo o que significa ser normal. Os líderes Surdos do século 19 viram muito valor no ensino de crianças surdas a falar, mas sustentaram que a normalidade estava na cidadania plena, e isso só poderia vir através de uma educação na língua de sinais. Nas reuniões nacionais e internacionais, os líderes surdos afirmaram sistematicamente que a língua de sinais era o melhor meio para educar crianças surdas. Isto não era apenas um fim, mas era um meio de formação de crianças surdas em cidadãos adultos, produtivos, que pagam impostos. Este argumento aceitou as premissas de grandes debates sociais sobre cidadania, mas apontou para um caminho alternativo a fim de alcançar os mesmos objetivos.

Uma recolocação semelhante de discursos sociais mais amplos para atender as maneiras de ser dos Surdos pode ser vista na oposição às intervenções na escolha dos cônjuges Surdos. Sua oposição foi enquadrada parcialmente em resistir às restrições sobre os direitos das pessoas liberais autônomas, especialmente do sexo masculino. Por que, perguntaram os líderes Surdos, os surdos devem ser desencorajados a se casar um com o outro, quando é justamente o casamento de Surdos com Surdos que levam a maior chance de felicidade para o casal? Se fosse no melhor interesse da sociedade ter famílias estáveis, então as pessoas Surdas deveriam ser autorizadas a se casarem com outras pessoas surdas. Em ambos os casos, a normalidade foi definida como a capacidade de participar de discursos sociais maiores, mas como pessoas Surdas que usam a língua de sinais (MURRAY, 2007).

Isso não quer dizer que as pessoas surdas sempre foram bem sucedidas em resistir às pressões de normalização. A educação oral, se não necessariamente a variante puramente oral, foi o método dominante de educação nas sociedades ocidentais durante décadas. Além disso, a Finlândia proibiu o casamento de certas categorias de pessoas surdas a partir da metade do século 20, com provisões de esterilização

antes que os direitos do casamento fossem concedidos (SALMI; LAKSO, 2005, p. 503; WALLVIK, 1997, p. 284-288). Na década de 30 na Alemanha, as pessoas surdas também foram vítimas de uma lei que procurou esterilizar aqueles vistos como hereditariamente doentes elaborada com a cumplicidade de professores e administradores de escolas para surdos e trabalhadores pastorais protestantes que trabalharam com pessoas surdas (BIESOLD, 1999). Mesmo aqui, no entanto, as pessoas surdas adotaram a maior retórica da eugenia relacionada com a promoção de populações nacionais saudáveis. No início do século 20, americanos surdos, estenderam as imagens de si e seus filhos como saudáveis e saudáveis (BURCH, 2002), adaptando-se as ideologias eugênicas a seus corpos Surdos. Os Surdos apresentaram reinterpretações de imagens eugênicas que poderiam fazer parte de suas vidas.

O que emerge dessas histórias é a interação contínua entre maneiras de viver dos Surdos no mundo e discursos sociais maiores, alguns dos quais buscam redefinir ou eliminar essas formas de viver. A maneira como a sociedade vê as pessoas surdas pode ser um termômetro da forma como a diferença é gerada. Os Surdos fazem parte de um pequeno subgrupo populacional em interação contínua com um aparato existente de profissionais pedagógicos e médicos. A existência de órgãos de autoridade de surdos prontos para agir sobre organismos Surdos torna as pessoas surdas um alvo para as políticas de normalização. A existência de comunidades surdas de longa data nos países ocidentais, politicamente organizadas, fornece um espaço para o surgimento de contra-discursos. A lição da história surda pode ser que nós vemos as pessoas surdas como o canário na mina de carvão da engenharia social.

4 Estudos Surdos no século 21: Ameaças Existenciais

Apesar dos avanços do século 20 feitos por Estudos Surdos, o terreno está novamente mudando. Novas tecnologias de normalização estão sendo aplicadas a pessoas surdas. Considerando que os primeiros 30 anos de Estudos Surdos poderiam ser resumidos pelo esforço para redefinir a identidade surda a partir da patologia para a identidade cultural, o futuro dos Estudos Surdos enfrenta as consequências reais de biopoder (FOUCAULT, 1990). Considerando que a movimentação eugênica à normalidade lidou com a dissolução estrutural da comunidade Surda, essa comunidade do século 21 enfrenta rápidos avanços em tecnologias que estão a reduzir seus números.

As perguntas, ao que parece, são ainda mais desafiadoras para os Estudos Surdos do que para outros campos de estudos das minorias. Ninguém discute, por exemplo, se as mulheres vão continuar a existir, ou se os afro-americanos continuarão a existir nas futuras gerações, no entanto, a questão-chave para os Estudos

Surdos é a questão existencial fundamental – *por que surdos e sua língua de sinais continuam a existir?*

Na verdade, esta é uma pergunta difícil de se fazer, e alguns podem se sentir ofendidos, com razão, como se alguém tivesse que defender o seu direito de existir, um direito que precede todos os outros. No entanto, esta pergunta está sendo feita em uma base diária, por conselheiros genéticos e futuros pais, na Câmara dos Comuns, e em blogs de Estudos Surdos. Para as comunidades Surdas, as implicações da tecnologia e intervenções biomédicas foram retomadas em produções teatrais, palestras, fóruns de comunidades e *videoblogs* a nível mundial (BURKE, 2007; FRONTRUNNERS, 2005; HAUALAND; OTTERSTEDT, 2007; MURRAY, 2006). Os Surdos são profundamente sintonizados com as condições sociais de mudança em que estão vivendo.

Dentro desta longa história de normalização, podemos agora ver as ameaças atuais para a língua de sinais e organismos surdos no contexto. Nas próximas seções, nós fornecemos uma visão geral das ameaças atuais e futuras de comunidades de Línguas de sinais, que aumenta rapidamente o implante coclear, juntamente com ambientes educacionais sem sinais, e avança em opções genéticas que permitem aos pais evitar ter bebês surdos em primeiro lugar.

5 A Ameaça às Línguas de Sinais

A preocupação foi levantada com a rápida diminuição da exposição precoce à língua de sinais (SNOODON, 2008), o que poderia levar a uma contração e potencial ameaça dessas línguas. Esta preocupação foi ecoada pelo escritor de ciência Michael Chorost em recente texto autobiográfico que gira em torno do uso de implantes cocleares:

Quando os historiadores do século 20 escrevem a história de implantes cocleares e o final da ASL... eles não encontram malícia. Não é um genocídio deliberado. Somente milhares de decisões racionais feitas separadamente acumulando gradualmente em uma onda computacional tão grande que até mesmo os olhos observadores mais claros só poderiam ver maravilha e tristeza (CHOROST, 2005, p. 144).

A preocupação de Chorost é sustentada pela análise apresentada por Trevor Johnston em seu artigo *W(h)ither the Deaf Community* (2004/2006), o que gerou uma atenção considerável, dado o seu prognóstico sombrio da morte pendente da língua para Língua de Sinais Australiana (Auslan). Johnston (2006) cita o declínio das taxas de surdez no nascimento, aumento das taxas de implante coclear, o aumento da colocação de ensino que não incorpora Auslan e os avanços na seleção genética que podem permitir que os pais evitem completamente ter crianças surdas. Johnston (2004,

p. 160) avisa os leitores que taxas de 75% de implantação coclear e a implementação sistemática de conhecimento genético para evitar nascimentos de surdos “pode efetivamente trazer um fim à comunidade na metade de uma vida”. Enquanto outros previram uma queda muito mais lenta e a sobrevivência final de Auslan (CARRY, 2006; HYDE; POWER; LLOYD, 2006), há um consenso de que, devido ao implante coclear e abordagens educacionais que não utilizam línguas de sinais, a exposição precoce a uma língua de sinais natural totalmente desenvolvida para crianças surdas está diminuindo. Conforme Johnston escreve: “o impacto ‘negativo’ do programa de implante coclear, no crescimento futuro da comunidade de sinais deve ser considerado significativo, irreversível e a caminho” (JOHNSTON, 2004, p. 157-158).

Embora Johnston esteja claramente correto ao observar o impacto que os implantes têm sobre a comunidade Surda, uma importante distinção deve ser feita na medida em que o implante em si não é a ameaça, mas sim os métodos de ensino que foram projetados para crianças com implantes cocleares. O mito desacreditado de que o uso de uma língua vai dificultar a capacidade da criança de usar outra língua provou ser especialmente tenaz quando as línguas em questão são de sinais e falada. Essa crença está enraizada em determinadas zonas geográficas, como Austrália, Dinamarca, e de Ontário, no Canadá.

O Presidente da Associação de Surdos dinamarquês relata um declínio precipitado de 99% correspondente no número de matrículas nas escolas de sinais para surdos (BERGMANN, comunicação pessoal, 16 de novembro de 2008) em lactentes e crianças com implante coclear. A partir de 2008, a *Skolen pa Kastel-vej* (Escola de Surdos de Copenhague) não tem alunos suficientes para classes separadas de 1ª. a 4ª. séries, uma situação refletida em outra escola do centro (JOHANNSEN, comunicação pessoal, 29 de dezembro de 2008). Com um declínio tão rápido em ensino da língua de sinais para deficientes auditivos, famílias de surdos com crianças surdas migraram para Malmo, Suécia, para obter a educação baseada em língua de sinais.

Da mesma forma, Ontário, no Canadá, tem assistido a uma rápida contração da educação baseada em língua de sinais na primeira infância. Snoddon (2008, p. 583) observa que, “Em Ontário, o apoio público para a aprendizagem ASL não esteve disponível para lactentes e crianças jovens com implantes cocleares”. Esta redução significativa na exposição à Língua de sinais tem sido atribuída, em parte, ao aumento da terapia áudio-verbal (AVT), que enfatiza o desenvolvimento da linguagem falada através de terapia da fala intensiva em conjunto com amplificação (CRIPPS; SMALL, 2004). De acordo com Snoddon (2008, p. 584)

Dois hospitais infantis de Ontário exigem que as crianças surdas que se submetem a cirurgia de implante coclear se inscrevam no AVT. De acordo

com o consultor sênior do programa auditivo, terapeutas verbais se recusam a tratar as crianças que estão aprendendo a linguagem de sinais.

Tal negação sistemática da linguagem de sinais para crianças surdas é devastadoramente irônica, dada a explosão simultânea de interesse em ASL para crianças com audição.

Apesar de números esmagadores de crianças surdas matriculadas em ambientes educacionais sem sinais no início de suas vidas, muitas vezes elas não permanecem lá. De acordo com Akamatsu, Musselman e Zweibel (2000, p. 264-266),

93% das crianças com surdez severa ou profunda em Ontário tinham sido inicialmente matriculadas em programas de intervenção auditivo-oral, e 67% das crianças surdas da pré-escola tinham sido educadas oralmente, os números caíram para 58% para as crianças de ensino fundamental e 31% para os alunos do ensino médio.

Estas estatísticas sugerem que os indivíduos surdos gravitem em torno de uma educação baseada em sinais e uma comunidade de sinais mais tarde na vida. Claramente, isso teria um impacto sobre a natureza da linguagem e, com tão poucos usuários nativos da língua, isso poderia levar à construção de um fenômeno semelhante aos programas de revitalização de línguas americanas indígenas.

6 A ameaça aos Órgãos Surdos

A investigação sobre as causas genéticas da perda auditiva progrediu ao ponto em que mais de 100 genes para surdez foram mapeados, com um deles, o *Conexina 26*, identificado como o gene mais produtivo para causar surdez (ARNOS, 2003). Muitas pesquisas, atualmente na fase de identificação, estão estudando quais genes afetam a audição, e como. Como acontece com qualquer tecnologia médica, os objetivos finais são prevenção e cura. Assim, a investigação genética tem o potencial para a normalização final do órgão surdo: a sua eliminação. Embora isto ainda não seja iminente, pesquisadores da área têm “aumentado as esperanças de que os primeiros passos para a implementação de uma cura para [a perda auditiva] está próxima” (BROWNSTEIN; AVRAHAM, 2006, p. 199). Se isso viesse a acontecer, começaria provavelmente nos países em desenvolvimento, uma vez que o acesso a testes genéticos e aborto são menos acessíveis nos países do Sul global. Causas genéticas são responsáveis por cerca de 68% dos casos de crianças nascidas com uma perda auditiva nos Estados Unidos (MORTON; NANCE, 2006), e os pesquisadores estão explorando estratégias para diminuir a incidência de perda auditiva genética (KOCHHAR; HILDEBRAND; SMITH, 2007), bem como recomendar um papel para conselheiros genéticos de equipes de saúde da perda da audição (GENETIC..., 2002). Prevê-se que os números reduzidos de pessoas surdas reduzirão drasticamente o tamanho de uma

determinada comunidade Surda nacional, e junto com ele, a viabilidade dessa comunidade e sua língua de sinais (CARTY, 2006; JOHNSTON, 2006, p. 165).

Uma definição de normalidade com base na manipulação genética impediria a surdez de ser uma opção de vida aceitável. Neste ponto de vista, não seria socialmente aceitável para uma pessoa optar por ter um filho surdo. Podemos ver isso nas reações estridentes na mídia global e entre os membros do público em geral, sempre que aparecem histórias de pessoas surdas que querem crianças surdas (GRAY, 2008; MUNDY, 2002). Já podemos ver que esta atitude está sendo lida na legislação na Cláusula 14 (4) de Fertilização Humana do Reino Unido e da Lei Embriologia (HFEA). A HFEA pode ser interpretada para proibir a seleção de um embrião surdo sobre um não-surdo. A cláusula aponta:

9) As pessoas ou embriões que são conhecidos por terem uma anormalidade em gene, cromossomo, ou mitocôndria envolvendo um risco significativo de que uma pessoa com a anormalidade terá ou desenvolverá deficiência física ou mental grave, (b) uma doença grave, ou (c) qualquer outra condição médica séria, não deve ser preferido sobre aqueles que não são conhecidos por ter tal anormalidade” (OFFICE OF PUBLIC SECTOR INFORMATION, THE NATIONAL ARCHIVES, 2008).

Quando a HFEA foi apresentada como um projeto de lei ao Parlamento, a linguagem nas notas explicativas e um debate na Câmara dos Lordes, deixou claro que a ideia de embriões surdos foi uma inspiração importante para a cláusula. Um lorde comentou: “Espero que vossas senhorias estejam satisfeitos que a escolha deliberada de um embrião que é, por exemplo, suscetível de ser surdo, será impedido pela Cláusula 14” (BRYAN, 2007). Acadêmicos e ativistas comunitários possuem dentro e fora de si mesmos o potencial de ter um filho surdo. Neste caso, vemos um vislumbre de uma época em que o conceito de normalidade é projetado para o futuro: o seu potencial legado genético pode determinar se é ou não é permitido existir (BURKE, 2006; NOBLE, 2003). A forma como a genética e a surdez se desenrolará nos próximos anos, nos dará uma visão sobre as próximas décadas, quando a política social, a opinião popular, e a tecnologia genética vão remodelar os padrões de normalidade para todos os seres humanos.

Neste, e em outros debates existenciais, os Estudos Surdos têm um papel a desempenhar, que vai além dessas questões de imediato que confrontam as pessoas surdas. O escritor científico Michael Chorost refere a si mesmo como um *cyborg*, porque o seu implante coclear faz uma mediação entre o seu ser e o mundo, e ele sugere que sua experiência vai se tornar comum, assim como a tecnologia complementa as funções orgânicas do corpo humano (CHOROST, 2005). A genética da surdez não será determinante de como a humanidade confronta a engenharia genética, mas as estratégias e os discursos utilizados nas contestações de normalidade que estão

surgindo, neste caso, podem muito bem reaparecer quando aplicadas a outros casos de diversidade genética.

7 Deaf-gain: Diversidade Cognitiva, Cultural, e Criativa

Dadas as ameaças para a comunidade de sinais de Surdos pelas instituições médicas e educacionais da normalização, a comunidade Surda e os estudiosos dos Estudos Surdos encontram-se encurralados na questão existencial fundamental: Por que pessoas surdas continuam a existir? Na verdade, por que razão pode-se argumentar para a preservação do que a maioria considera uma deficiência?

Como Burke (2006) nota, tais argumentos bioéticos dependem da demonstração do valor intrínseco e extrínseco das comunidades Surdas e suas Línguas. Argumentos intrínsecos procuram provar o valor das pessoas surdas e as línguas de sinais para o seu próprio bem, ao passo que os argumentos extrínsecos demonstram as contribuições úteis de defesa de surdos. No entanto, os estudiosos estão começando a reconhecer que a resposta mais vigorosa seria cessar a argumentação contra as instituições médicas e educacionais da normalização e, em vez disso, ir para a ofensiva reformulando representações de surdez por falta sensorial para uma forma de diversidade sensorial e cognitiva que oferece contribuições vitais para a diversidade humana. Dentro da estrutura da diversidade humana, os estudiosos dos Estudos Surdos estão investigando as percepções que podem ser colhidas de pessoas surdas cujas estruturas cinéticas, espaciais e altamente visuais do pensamento e da linguagem podem lançar luz sobre os pontos cegos dos modos de audição de saber.

O valor extrínseco abrangente das comunidades Surdas e suas Línguas, então, pode ser melhor explicado pela disciplina emergente da diversidade biocultural, um campo que surgiu como uma área de pesquisa transdisciplinar para investigar as relações entre o mundo da linguística, diversidade cultural e biológica como manifestações da diversidade da vida. O impulso para o surgimento deste campo veio da observação de que todas as três diversidades estão sob ameaça por algumas das mesmas forças e também a partir da percepção de que a perda de diversidade em todos os níveis resulta em consequências dramáticas para a humanidade e a Terra (MAFFI, 2005). Um corpo de pesquisa começou a ligar as reduções na diversidade biocultural e linguística notando que, quando uma língua indígena morre, o conhecimento único do meio ambiente local, desenvolvido ao longo de séculos, morre com ela (HARMON, 2002; MAFFI, 2005; SKURNABB-KANGAS, 2000).

A maioria das previsões sugere que dentro do próximo século, metade das 6.000 línguas faladas no mundo vão desaparecer, que é a taxa de uma morte de língua a cada duas semanas (CRYSTAL, 2002). Atualmente não há estatísticas sobre o número de línguas de sinais no mundo, e claro, quando uma língua morre, pode não haver a mes-

ma quantidade de fatores biológicos e conhecimento perdido com ela. No entanto, na mesma linha, os estudiosos de Estudos Surdos podem começar a adicionar às noções de linguística e de biodiversidade novas categorias de diversidade em primeiro plano por linguagens de sinais, ou seja, a diversidade cognitiva, cultural e criativa.

Uma vez que nós colocamos as comunidades Surdas e suas línguas no âmbito da diversidade biocultural, um novo quadro emerge. A tarefa dos Estudos Surdos no novo século é o de fazer uma pergunta fundamental: Como é que ser Surdo reorganiza o que significa ser humano? De fato, quais as consequências dramáticas que surgem a partir das unidades (neo)eugênicas para a normalização? Abraçando as pessoas surdas e suas línguas levarão, invariavelmente, em direção a uma compreensão mais profunda da propensão humana para a adaptação. Diante da perda de sensibilidade, podemos apreciar melhor a natureza dinâmica e flexível da mente e da vontade humana de se comunicar e de formar comunidade. À luz disto, a surdez não é muito definida por uma falta fundamental, como em perda de audição, mas, como o seu inverso, como um meio para compreender a plenitude do ser humano, como *Deaf-gain*.

Deaf-gain, que exploraremos mais tarde, é a noção de que a orientação sensorial única de Surdos leva a uma forma sofisticada de língua visual-espacial que fornece oportunidades para a exploração do caráter humano. Neste espírito, a Declaração de Visão da Universidade Gallaudet se compromete a promover “o reconhecimento de que as pessoas surdas e suas línguas de sinais são vastos recursos com contribuições significativas para as dimensões cognitivas, criativas e culturais da diversidade humana” (<http://www.gallaudet.edu/mission.xml>). No que se segue, as direções contemporâneas e futuras para cada uma dessas formas de diversidade humana e *Deaf-gain* serão discutidas como trajetórias emergentes e futuras do campo dos Estudos surdos que demonstram coletivamente o valor dos Estudos Surdos para a academia e comunidades de Surdos para a humanidade.

8 Diversidade Cognitiva e *Deaf-gain*: Redefinindo a Natureza da Linguagem

O excelente exemplo do valor extrínseco de pessoas surdas e suas línguas é a redefinição completa da linguagem que surgiu como resultado dos estudos da língua de sinais. Assim como antigamente se pensava que a Terra plana era o centro do universo, assumiu-se que a linguagem só poderia assumir a forma de discurso. Agora que sabemos que o cérebro pode facilmente desenvolver sinais como uma língua falada, é preciso reconfigurar a nossa compreensão da linguagem, em todas as suas complexidades. Em quatro décadas de pesquisa a língua de sinais já aprofundou a nossa consciência da natureza da linguagem - da aquisição da Língua, a estrutura, e muito mais. Sabemos agora que o caráter fundamental do cérebro é a plasticidade e

flexibilidade (PETITTO *et al.*, 2000). Esta redefinição não teria surgido sem o estudo das Línguas de sinais, e pode ser visto como a instância inicial de *Deaf-gain*. Devido à existência de comunidades de sinais, linguistas e antropólogos têm sido capazes de espreitar o desenvolvimento da linguagem, revelando as percepções dos debates sobre o inato ou origens sociais da aquisição da língua (SANDLER *et al.*, 2005). Além disso, as línguas de sinais também forneceram uma visão sobre as teorias novas e reavivou as origens da linguagem (ARMSTRONG, 2002; ARMSTRONG; WILCOX, 2007; ARMSTRONG; WILCOX; STOKOE, 1995; CORBALLIS, 2003; STOKOE, 2001). As implicações dessas descobertas se estendem até o cerne do que significa ser humano, mas ainda têm de ser aplicadas à educação de surdos. Como Stokoe (2001, p. 16), escreveu:

o status de pessoas surdas, a sua educação, as suas oportunidades na vida, e utilização de seu potencial, tudo isso poderia ser muito maior se nós entendermos a maneira como as pessoas surdas ainda criam linguagem, isso pode ser o caminho pelo qual toda a raça humana se tornou humana.

Como resultado da tendência natural do ser humano aos sinais, os pais ouvintes estão cada vez mais usando a língua de sinais, com resultados que sugerem aumento linguístico, cognitivo e desenvolvimento social.

9 Diversidade Cognitiva e *Deaf-gain*: Linguagem Visual / Aprendizado Visual

Outra área importante de pesquisa futura na área de *Deaf-gain* são as formas específicas, visuais, altamente desenvolvidas no mundo, trazidas pela orientação sensorial única de indivíduos e comunidades surdas (BAHAN, 2008; MARSCHARK, 2003). A ligação entre as habilidades visuais-espaciais avançadas e o uso de línguas de sinais têm sido documentados em estudos de velocidade na geração de imagens mentais (EMMOREY; KOSSLYN, 1996; EMMOREY; KOSSLYN; BELLUGI, 1993), habilidades de rotação mental (EMMOREY; KLIMA; HICOCK, 1998), aumento na habilidade de reconhecimento facial (BETTGER *et al.*, 1997), aumento da habilidade de reconhecimento de periféricos (BAVELIER *et al.*, 2000), e aumento da cognição espacial (BELLUGI *et al.*, 1989³). Podemos tomar estes indícios de aumento da cognição visual-espacial e desenvolvê-los em futuras pesquisas sobre as práticas de aprendizagem visual para todos os indivíduos avistados. Os benefícios podem ser de grande alcance, pois, como Stokoe (2001, p. 20) reconhece “a visão pode ter uma vantagem, pois é neurologicamente um sistema fisiológico mais rico e

3 Ver também: PISONI, David B. Executive Function, Cognitive Control, and Sequence Learning in Deaf Children with Cochlear Implants. In: NATHAN, Peter; MARSCHARK, Marc; SPENCE, Patricia Elizabeth (Editors). **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. New York: Oxford University Press, 2010.

complexo do que ouvir. A visão faz uso de muito mais do que a capacidade do cérebro de se ouvir”. Dada a unidade para diversificar a educação ao longo das linhas de “inteligências múltiplas” (GARDNER, 1993), faria apenas sentido que o mais visualmente orientado de todos os seres humanos assumisse a liderança em direção a experimentação futura na aprendizagem visual.

Como testemunho das promessas do campo da linguagem visual e aprendizagem visual, a Fundação de Ciência Nacional financiou recentemente um Centro de Ciência da Aprendizagem da Universidade Gallanctet para “obter uma maior compreensão das condições linguísticas, socioculturais e pedagógicas cognitivas biológicas que influenciam a aquisição da linguagem e do conhecimento através da modalidade visual” (VL2, 2008; <http://vl2.gallaudet.edu/>). Dada a imensa quantidade de informações processadas visualmente (para pessoas que enxergam), não é de estranhar que a aprendizagem pode ser melhorada quando a pedagogia se concentra em transmitir a informação visual (GARDNER, 1993; MOORE; DWYER, 1994). Este projeto vai além do modelo de educação de Surdos de abordar formas alternativas (leia-se: corretivas) de ensinar as pessoas surdas, para perguntar como a orientação visual das pessoas surdas para o mundo pode ser capaz de oferecer às pessoas auditivas novas formas de aprendizagem, mesmo em áreas tradicionalmente dominadas por uma orientação auditiva/fonética, tal como o desenvolvimento da alfabetização. De fato, como a textualidade no século 21 está se tornando cada vez mais visual e digital, há uma tendência de afastamento a partir de textos tradicionais impressos para vídeos e textos multimídia. As percepções das pessoas visualmente mais agudas do mundo podem fornecer percepções sobre como todos nós podemos processar informações visuais.

Se este for o caso, então os caminhos futuros dos Estudos Surdos, e a educação de Surdos, podem ter menos a ver com a perda audiológica do que *Deaf-gain*, ou seja, um ambiente de aprendizagem visual bilíngue pode ser tão rico em processamento de informações em vários canais que os pais auditivos querem que seus filhos passem a ir para escolas de linguagem de sinais. Neste cenário, a educação de surdos daria lugar a uma educação de língua dupla, aberta a todos os que desejam tal ambiente de aprendizagem. Dois exemplos desses tipos de escolas de língua de sinais bilíngues são P.S. 47: a *ASL – English Bilingual School*, em Nova Iorque e a Escola Cassato, perto de Turim, na Itália. De fato, antes de tal mudança de paradigma, enraizado de uma forma sistemática, o status de línguas de sinais como línguas acadêmicas teriam que ser repensadas.

10 Diversidade cognitiva e *Deaf-gain*: Língua de Sinais e Discurso Acadêmico

Tradicionalmente, as Línguas de sinais têm sido vistas como essencialmente Línguas “orais” já que não possuem uma forma escrita.⁴ A sabedoria comum afirma que a escrita é um elemento essencial para o desenvolvimento da literacia, tão essencial como é a água para nadar. A palavra “literacia”, afinal de contas, deriva do grego *littere*, ou “carta”. No entanto, como Kuntze (2008) sugeriu, assim como definições de idioma mudaram - na esteira da validação de línguas de sinais, também pode ter sido alterada a definição de literacia. Kuntze mostra como se pode demonstrar características de alfabetização, por escrito, nas modalidades visuais e de sinais. Uma dessas características, observa Kuntze (2008), é a inferência.

Se a informação que um indivíduo recebe “é expressa em linguagem escrita, ou numa língua diferente, como ASL ou em um modo diferente, como filme, o ato de fazer inferência será necessário se quisermos alcançar uma interpretação mais rica do conteúdo” (p. 150). Claramente, podem-se exercer outras estratégias de pensamento crítico, utilizando uma linguagem não escrita, como ASL ou através de filmes.

A evolução das definições de literacia estão acontecendo em conjunto com tecnologias de vídeo emergentes que permitem uma maior facilidade de produção de textos acadêmicos em ASL. Uma vez que os jornais em vídeo, como o *Deaf Studies Digital Journal* (dsdj.gallaudet.edu) amadureçam, as normas para publicação acadêmica em línguas de sinais vai se desenvolver. O significado do discurso acadêmico em ASL pode ser mais proeminente se as dimensões visuais, espaciais e cinéticas da linguagem forem exploradas para o seu maior poder retórico. Por exemplo, imagine quão precisamente um professor de biologia fluente em ASL - descreveria o processo de mitose celular, usando o sistema classificador rico da ASL para indicar os pares de cromossomos, divisão e paredes celulares, de se dividir, para que os alunos possam testemunhar a reconstituição linguística de um processo físico, ou a descrição precisa do filósofo francês da noção de “microfísica do poder”, o que seria mostrado como uma dispersão de vários locais de poder em toda a sociedade, ao invés de um modelo do todo para o detalhe mais tradicional do poder de Michel Foucault. O ponto aqui é que as línguas de sinais são ricas no que Taub (2001) chama de “iconicidade metafórica”, em que ideias complexas são demonstradas através de metáforas visuais-espaciais. Tal linguagem não falta na abstração, mas ganha em clareza da representação concreta de ideias complexas.

4 Apesar de nenhuma forma escrita ser amplamente aceita, tem havido muitas tentativas ao longo da história. Uma das primeiras é *Mimography* de August Bebian (RENARD, 2004), o mais conhecido é provavelmente *SignWriting* (<http://www.signwriting.org/>), e uma forma nova e promissora está sendo desenvolvida por Amold (2007).

Esta vantagem única da Língua de sinais foi originalmente articulada no início do século 19 pelo professor de surdos Auguste Bebian (1984, p. 151), que acreditava que “a Língua de sinais tem uma capacidade superior para expressar operações mentais”. A diferença, Bebian (1984, p. 151) explica, é que a linguagem falada é fundamentalmente arbitrária, mas o discurso em linguagem de sinais, pode “frequentemente adquirir uma certeza auto-evidente ou se tornar um absurdo manifesto a todos”. Na verdade, o estudante de biologia poderia dizer, “os cromossomos divididos”, enquanto que o aluno de biologia de sinais revelaria as imagens mentais internas de sua concepção de como os cromossomos são divididos visualmente e espacialmente. Da mesma forma, o estudante de filosofia revelaria o grau de precisão de seu entendimento da concepção única de Foucault de “poder” através do arranjo espacial de sua descrição. Claramente, a validade de tais observações sobre as qualidades únicas de discurso intelectual na língua de sinais agora estava diante de domínios da educação de surdos, Estudos Surdos, e linguística para explorar essa veia de potencial do *Deaf-gain*.

11 Diversidade Criativa e *Deaf-gain*: Linguagem de Filme / Língua de Sinais

As comparações foram feitas frequentemente entre a linguagem cinematográfica e as Línguas de sinais (BAHAN, 2006; BAUMAN, 2006; SACKS, 1990). Além dos meios linguísticos tradicionais de descrever as línguas de sinais através de fonologia, morfologia, sintaxe, pode-se também ver usuários da língua de sinais fluentes como cineastas do cotidiano, uma habilidade que é intensificada nos usos literários e dramáticos da língua de sinais. De fato, quando visto através da lente da gramática de filme (ARLJON, 1991), as línguas de sinais apresentam um quadro constante de *close-up* e tomadas distantes, repleta de movimentos de câmera e técnicas de edição. Dada uma relação cognitiva tão íntima com a gramática cinematográfica, temos de saber o que as inovações podem surgir se tivéssemos que investir na educação cinematográfica da próxima geração de crianças surdas. Mais uma vez, nenhuma pesquisa foi realizada a este ponto sobre as possíveis inovações que emergem de cineastas Surdos, mas tal exploração é claramente uma trajetória importante para Estudos Surdos para explorar o potencial de *Deaf-gain* nesta área. Um programa de filme educativo rigoroso em escolas para surdos teria o benefício adicional da inserção de uma voz pública surda em meios populares.

12 Diversidade Criativa e *Deaf-gain*: Espaço Surdo e o Ambiente Construído

Apesar dos Estudos Surdos serem inerentemente interdisciplinares, não se pode pensar imediatamente na arquitetura como uma importante área de intercâmbio criativo. No entanto, em 2005, a Universidade Gallaudet organizou uma oficina

de dois dias *Deaf Space*, o que resultou no crescimento de uma série de cursos de Estudos Surdos, no *Gallaudet University Deaf Space Design Guide* (H. Bauman), e na incorporação de alguns princípios fundamentais do espaço surdo no *Sorenson Language and Communication Center*, em Gallaudet.

O projeto de espaço Surdo não se concentra em questões de alojamento, mas sim na estética cultural Surda que é incorporada no ambiente construído. Na oficina original, em 2005, uma estética comum emergiu do que foi descrito como orgânico, curvilíneo, e banhado em luz. Desde aquela época, alunos e professores têm pesquisado questões fundamentais, tais como as qualidades da iluminação, proximidade de apoiadores e a tensão entre espaços abertos, visualmente acessíveis e privacidade. Embora a noção de espaço Surdo seja gerada desde a concepção do ambiente ideal para surdos, o preceito básico é que os princípios espaciais Surdos criariam edifícios excepcionais para todos, independentemente do *status* audiológico.

Um estudo mais aprofundado do espaço Surdo, e planejamento no futuro dos Estudos Surdos, também podem levar a uma compreensão da urgência que as comunidades Surdas podem ter reforçado por ganhar controle sobre os espaços onde as pessoas surdas vivem. Como indivíduos surdos nascem em uma dispersão entre as famílias de audição, eles estão sujeitos a uma condição diaspórica, desde o início (ALLEN, 2007). De fato, uma das principais diferenças entre a minoria linguística de usuários de língua de sinais e outros grupos linguísticos é que as pessoas surdas nunca ocuparam uma pátria. Eles podem se reunir em escolas residenciais, mas estes espaços foram projetados com arquitetura asilo do século 19 - dificilmente a criação autóctone de um grupo com laços profundos com a terra.

De escolas para clubes de Surdos, os espaços Surdos têm geralmente refletido o projeto de arquitetos de audição. Em um nível pessoal, no entanto, as pessoas surdas têm uma longa tradição de renovações de casa que têm semelhanças, tais como o aumento do alcance visual em toda a casa - que permite maior comunicação visual, bem como um senso de conexão (MALZKUHN, 2007). O significado cultural das renovações da casa e a relação do surdo com o lugar não pode ser subestimada, pois, como Findley (2005, p. 5) notou, “não ter o controle de um espaço que se está ocupando é, de alguma, maneira desmoralizante”. Por esta razão, as pessoas Surdas sempre sentem a necessidade de sonhar com uma pátria, das propostas de Jacob Flournoy do século 19 para um estado de Surdos (KRENTZ, 2000) até a recente proposta de Laurent, Dakota do Sul (WILLARD, s/d) como apenas como uma pátria. De fato, como Le Corbousier escreveu: “a ocupação do espaço é a primeira prova da existência” (FINDLEY, 2005, p. 5). Assim, as pessoas Surdas podem encontrar arquitetura e comunidade planejando um elemento essencial para a revitalização linguística e cultural. Tal exploração futura resultaria na diversidade do design e qualidades de espaços vivos.

13 *Deaf-gain* e Diversidade Criativa: Literatura da Língua de Sinais

Assim como a validação da língua de sinais revolucionou o estudo ou a linguagem, assim também deve a natureza da literatura ser repensada a partir do zero. As propriedades visuais e espaciais únicas da Língua de sinais a torna um meio particularmente rico para a imagem poética e metáfora (BAUMAN, 2008; BAUMAN; NELSON; ROSE, 2006; DAVIDSON, 2008; TAUB, 2001; WILCOX, 2000). Durante séculos, os escritores têm procurado estender ambos os aspectos visuais e performativos da literatura, resultando em várias formas experimentais, da unidade da pintura e poesia nas obras de William Blake, à poesia concreta, batida, e poesia de performance.

A poesia de sinais estende ambas as tradições performativas e visuais de literatura em novas formas. A prática poética da língua de sinais tornou-se cada vez mais inovadora no uso de formas textuais visuais, como poetas de linguagem de sinais têm experimentado com a interação dos componentes do movimento cinematográfico, linguagem de câmera, edição, prosódia visual, encenação e língua de sinais. A colaboração de Ella Mae Lentz com Lynette Taylor (LENTZ, 1996), e poetas holandeses Wim Emmerik e colaboração de Giselle Meyer com Anja Hiddinga e Lendeert Pot (HIDDINGA et al., 2005) representam o potencial criativo de uma mistura de técnicas cinematográficas com poesia de língua de sinais.

Além de experimentação com textualidade visual, a poesia da Língua de sinais amplia o incorporado, a tradição performativa, exemplificada pela poesia de palavra falada da geração *Beat*. Allen Ginsberg, por exemplo, reconheceu o enorme potencial de desempenho da língua gestual, quando ele participou de um encontro de poetas surdos e auditivos, em Rochester, Nova Iorque. Quando ele pediu aos poetas surdos para traduzir a frase *hydrogen jukebox* de seu poema *Howl*, Patrick Graybill respondeu com uma tradução que levou Ginsberg a exclamar “que é exatamente isso que eu tenho tentado transmitir, a clara imagem dele” (COHN, 1999; COOK, 2006).

Da mesma forma, a história do teatro revela um duradouro desejo humano por espetáculos visuais, não-verbais. A história da mímica e quadro teatral, e explorações em teatro visual experimental por diretores e escritores como Antonin Artaud e Robert Wilson, indicam que o teatro anseia por chamar a atenção para as modalidades espaciais e cinéticas. Golden (2009) sugere que a linguagem do teatro de surdos/língua de sinal e a prática de teatro visual se envolvam em uma troca para o benefício mútuo de cada prática. Claramente, a natureza altamente visual do teatro surdo, Golden (2009) sugere, pode aumentar o gênero do teatro visual.

14 Diversidade Cultural e *Deaf-gain*: Comunidade Surda Transnacional

As ferramentas dos estudos culturais que serviram os Estudos Surdos tão bem em épocas anteriores também já mudou. Estudiosos têm posto em causa a velha antropologia da cultura, com a sua linguagem de entidades culturais limitadas, o contato cultural e a comunicação intercultural. Os perigos do essencialismo ganharam urgência crescente, especialmente entre os estudiosos do sul da Ásia, que vêm os resultados do essencialismo religioso nos violentos confrontos no subcontinente indiano (APPADURAI, 2006). Estudos Surdos começaram a englobar uma perspectiva cosmopolita, transnacional que se move fora da fase de legitimação da categoria de surdos e em uma investigação crítica sobre a natureza do ser surdo, como formas de compreender e viver como os surdos moldaram os mundos material e ideológico de pessoas Surdas e ouvintes. Na verdade, a própria alegoria de “mundos Surdos” e de “mundos ouvintes” está sendo entendida como um produto de um determinado conjunto de condições históricas (MURRAY, 2007).

Há um pequeno, mas crescente, grupo de trabalho que explora como as pessoas surdas interagem através de fronteiras nacionais (BREIVIK; HAUALAND; SOLVANG, 2002; MURRAY, 2007; NAKAMURA, 2006). O contato transnacional entre as pessoas surdas existe desde o início do século 19, surgindo em uma série de banquetes Surdos-mudos parisienses, e uma esfera pública transnacional de Surdos que se desenvolveu ao lado de uma série de congressos internacionais de pessoas surdas a partir de 1873 (LADD, 2003; MURRAY, 2007). Esta esfera criou um campo discursivo compartilhado em que as pessoas Surdas poderiam articular estratégias comuns da vida como minorias visuais nas sociedades regidas por princípios auditivos.

Tomando uma orientação transnacional para a vida das pessoas surdas destaca-se a comunhão de maneiras de ser dos surdos, mas, paradoxalmente, também aumenta nossa compreensão das pessoas surdas como intimamente ligadas a construções discursivas locais do país e da sociedade. A assembleia física de grande número de pessoas surdas, muitas vezes traz consigo uma reorganização do espaço físico de acordo com as normas de Surdos, já que as pessoas surdas colonizam temporariamente partes de uma cidade em eventos quadrienais de grande escala, como a Federação Mundial dos Congressos de Surdos (*World Federation of The Deaf Congress*) ou competições desportivas Surdolimpiadas. Uma compreensão completa da reorganização espacial que ocorre e sua implicação em termos de *Deaf-gain* ainda precisam ser realizados. No entanto, vendo a vida das pessoas surdas em diferentes contextos nacionais, também entendemos como as pessoas surdas são integradas em seus contextos nacionais e sociais. Há muitas maneiras de ser surdo, porque as pessoas surdas não são isoladas das sociedades em que vivem (MONAGHAN *et al.*, 2003).

Um quadro ampliado de referência, naturalmente incluirá o hemisfério sul, que terá um papel cada vez mais proeminente em comunidades transnacionais Surdas do futuro, especialmente se análises demográficas atuais sobre os países desenvolvidos tenderem como previsto (JOHNSTON, 2006). As disparidades econômicas entre o Norte e o Sul resultaram em taxas menores de implante coclear, menor uso de testes genéticos, e obstáculos na prevenção de doenças infantis, todos com o resultado da expansão da população de crianças surdas e potenciais nativos de sinais. Esses fatores, provavelmente, não persistirão, mas o que eles significam para a atual geração de pessoas surdas é que o desequilíbrio demográfico entre as pessoas surdas em desenvolvimento e os países desenvolvidos provavelmente vai se tornar ainda mais importante com o raro uso de linguagem gestual, presumivelmente, se deslocando para os países em desenvolvimento também. “O local central dos Estudos Surdos pode muito bem mudar de países ocidentais para o Sul global, a partir de comunidades nacionais discretamente delimitadas para uma matriz mais fluida de redes com afinidade de vários tamanhos e formas, existente tanto no espaço físico como virtual” (BREIVIK de 2007 KUSTERS, 2007).

15 Diversidade Cultural e *Deaf-Gain*: Sinal Internacional e Língua de sinais

A comunicação em reuniões internacionais de indivíduos Surdos muitas vezes ocorre em Sinal Internacional (SI), uma forma de comunicação internacional que emerge quando usuários das línguas de sinais diferentes entram em contato. A maioria das pesquisas sobre SI até o presente estudou suas propriedades linguísticas. Embora essas pesquisas ainda estejam em desenvolvimento, conclusões iniciais indicam que a SI tem mais propriedades de linguagem semelhante a línguas de contato, outra forma de comunicação que surge quando duas ou mais línguas entram em contato (SUPALLA; WEBB, 1995). Há evidências de que o SI está sendo usado desde o início do século 19 (LADD, 2003), quando foi usado para o discurso político em reuniões internacionais, bem como em interações informais entre Surdos viajantes (MURRAY, 2007).

A capacidade de Surdos que usam a língua de sinais de conhecer e interagir através de fronteiras linguísticas - sem compartilhar uma Língua comum de antemão, já existe há pelo menos dois séculos. Parte disso é, sem dúvida, devido à experiência comum de ser surdo nas sociedades não surdas. Um autor atribui essa facilidade de compreensão a uma teoria da mente compartilhada entre as pessoas Surdas, o termo referindo-se à capacidade de “habitar e intuir” a consciência de outra pessoa (FOX, 2008, p. 80-81). Fox observa que sinais semanticamente relacionados para os processos mentais (pensar, decidir, acreditar) estão localizados na ou perto da cabeça na

ASL e línguas de sinais europeias (FOX, 2008, p. 82), assim, possivelmente, ajudando os usuários de uma língua de sinais para entender outra língua de sinais. O estudo da IS ainda está em seus estágios iniciais e as questões permanecem.

Se a comunicação internacional por sinais já existe há dois séculos, houve continuidade nas propriedades estruturais lexicais ou de outros SI nesse período? Podemos caracterizar “isso” como um “isso”, ou houve muitas versões de SI ao longo das décadas? A comunidade de usuários tem existido, mas estava lá a transmissão geracional e se assim for, o que isso nos diz sobre as propriedades da linguagem - como as propriedades do SI? Além de um foco no SI como uma entidade distinta, perguntas de SI são levantadas por sua própria existência. No mínimo, SI põe em questão a inevitabilidade de diferenças linguísticas, com o seu aparelho de interpretação, e levanta questões mais amplas sobre as histórias e as modalidades de comunicação entre grupos linguisticamente distintos de pessoas.

O estudo da IS é parte de um grupo de trabalho que vai além do estudo de línguas de sinais sob marcadores nacionais - ASL, a língua de sinais dinamarquesa (*Danish Sign Language*) - para uma percepção de que a língua de sinais existe em um diversificado leque de situações e comunidades. Os estudiosos têm visto uma língua de sinais nascida na Nicarágua (SENGHAS, 1995, 2003) e estão estudando o uso de sinais entre uma comunidade beduína em Israel (FOX, 2007; SANDLER et al., 2005), uma das muitas comunidades ao redor do mundo onde tanto a audição e as pessoas surdas usam sinais (GROCE, 1985; JOHNSON, 1994; MARSAJA, 2008; ver Capítulo 185). Existem benefícios óbvios para os estudiosos em ver fenômenos linguísticos no campo: os estudiosos nunca presenciam uma língua falada sendo criada, e o estudo da língua de sinais nicaraguense permite aos linguistas a oportunidade de ver se suas teorias estão corretas. Pense nos astrofísicos sendo capazes de testemunhar o *Big Bang*. Além disso, a existência e persistência das línguas de sinais nos permite compreender a diversidade de modos humanos de ser e de se comunicar, e oferece um desafio direto à concepções de normalidade que seria atrelar todos os seres humanos em um buraco quadrado fonocêntrico.

16 Diversidade Cultural e Deaf-gain: Cultura Coletivista de Surdos e o Futuro da Comunidade

Um crescente corpo de pesquisa aponta para a dissolução de um senso de comunidade e engajamento cívico. O livro *Bowling alone: the collapse and Revival of American Community* [Jogando boliche sozinho: O Colapso e Renascimento da Co-

5 Ver também: LEDERBERG, Amy R. Expressing Meaning From Communicative Intent to Building a Lexicon. In: NATHAN, Peter; MARSCHARK, Marc; SPENCE, Patricia Elizabeth (Editors). **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. New York: Oxford University Press, 2010.

munidade americana], de Robert Putnam, aponta para os fatores de trabalho, televisão, computadores, vida suburbana e as estruturas familiares como tendo contribuído para este declínio. Outros estudos confirmam as observações de Putnam, observando que as redes sociais e senso de conexão das pessoas têm tido uma queda acentuada nas últimas três décadas (McPHERSON; SMITH-LOVIN; BRASHEARS, 2006). Como uma cultura que apresenta um alto grau de coletivismo (MINDESS, 2006), as relações culturais surdas podem oferecer percepções e exemplos para entender, se não imitar. As proximias circulares de pessoas surdas, como eles se alinham para serem vistos, são a personificação estrutural das relações não hierárquicas. Embora Derrida (1973) destacou a importância de “ouvir falar” como uma fonte principal de obter uma sensação de presença, as pessoas surdas não podem nem se ouvir falar nem totalmente se ver sinalizando (BAUMAN, de janeiro de 2008). Admitindo-se que usuários da linguagem de sinais podem ver os seus próprios movimentos da mão como sua vantagem, eles nunca serão capazes de ver seus próprios rostos, que são tão vitais para o conteúdo linguístico e emocional de expressão da língua de sinais. A sensação de presença transmitida através do sistema de ouvir-se falar é radicalmente alterada através do autoconhecimento da própria assinatura. A sensação da presença de usuários da língua de sinais, então, é obtida através da presença do outro. Esta confirmação constante da presença através do rosto do outro pode explicar parcialmente a prevalência do coletivismo de culturas Surdas. Embora a importância do engajamento prolongado face a face e contato com os olhos ao longo da vida não possa ser subestimado, pouca pesquisa tem sido feita para compreender as implicações psicológicas de formas Surdas de estar juntos.

Um estudo está em andamento para examinar a natureza do contato humano no exemplo da “caminhada de Surdos”, em oposição à caminhada de audição (SIRVAGE, s/d). Como dois indivíduos com audição se envolvem em uma discussão durante uma caminhada, eles simplesmente precisam garantir que estão perto o suficiente e falar em voz alta o suficiente para o outro para ouvir. Não há necessidade de contato com os olhos. Significativamente, quando as pessoas surdas andam a pé, no entanto, elas se envolvem em contato visual constante, e, mais significativamente, eles devem cuidar de outra pessoa, alargando a sua visão periférica para garantir que a outra pessoa não baterá em nenhum objeto. Embora isso possa parecer uma questão menor, há uma grande lição sobre a natureza das relações coletivistas dos surdos. Usuários da língua de sinais cuidam uns dos outros, sejam eles estranhos ou amigos íntimos, quando envolvidos em uma conversa peripatética. Estudos futuros devem investigar a expansão da noção do caminhar de Surdos para formas culturais mais amplas para se obter lições para uma sociedade cada vez mais isolada.

17 Resumo e Conclusões: Produção de Mídia e Voz Pública dos Surdos

Esta breve discussão da diversidade humana e *Deaf-gain* pouco tem a ver com uma crítica de audismo, ou qualquer outra postura defensiva que tem grande parte caracterizada no final do século 20 e início dos Estudos Surdos do século 21. A crítica das relações de poder que forma uma atividade principal de todos os estudos culturais está implícita em apontar o que foi perdido na superintendência da linguagem gestual e comunidades de Surdos como tendo valor intrínseco e extrínseco à diversidade humana. Tirando partido das maneiras singulares de ser surdos, as formas de produção cultural podem fornecer novas áreas de experimentação e percepção, deixou escondidos nos pontos fracos fonocêntricos dentro das formas que as práticas e disciplinas culturais evoluíram.

Commerson (2008) sugeriu que tal reformulação da diversidade humana e Estudos Surdos seria mais provável de ocorrer se houvesse uma forte presença visual na mídia. Se a surdez é reenquadrada em falta de ganhar, então a sensação de ganho pode ser incorporada através de personagens em filmes, televisão, vídeo, sites da internet, jornais e outras formas do discurso público. Dadas as ameaças existenciais para as comunidades Surdas e suas línguas, a prática de Estudos Surdos do século 21 deve passar de uma postura defensiva para uma que procura ativamente para redefinir a percepção do público e fazê-lo rapidamente.

Como estudos surdos do século 21 defendem tanto o valor intrínseco e extrínseco, é preciso ponderar que este argumento não é simplesmente para a preservação dos surdos e as línguas de sinais para o bem da exploração científica do caráter humano. Em vez disso, os Estudos Surdos podem querer tomar a posição de contra-intuitivo de que todos os indivíduos seriam enriquecidos por tornar-se um pouco mais Surdos. Com isso queremos dizer à sociedade que faria bem tornar-se mais consciente das nuances de comunicação, mais envolvida com o contato visual e relações táteis, mais fluente em uma língua rica em metáfora incorporada, mais consciente do papel de ser um membro de comunidades solidárias, e se nada mais, mais capazes de apreciar a diversidade humana, de modo que somos constantemente lembrados de que a base da realidade pode ser tão diáfana como qualquer outra construção social. Como Sandel (2007) argumenta em *The Case against perfection* [O Caso Contra a Perfeição], a diversidade humana nos ensina o valor de ir de uma ética dos indivíduos moldados para contemplá-los em suas extraordinariamente ricas formas de ser.

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, C. T; MUSSELMAN, C.; ZWEIBEL, A. Nature versus nurture in the development of cognition in deaf people. In: SPENCER, P.; ERTING, C.; Marschark, M. (Eds.). **Development in context: The deaf child in the family and at school**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2000. p. 255-274.

ALLEN, S. **A deaf diaspora: exploring underlying cultural yearnings for a deaf home**. 2007. Master's Thesis, Gallaudet University, Washington D.C., 2007.

APPADURAI, A. **Fear of small numbers: an essay on the geography of anger**. Durham, NC: Duke University Press, 2006.

ARIJON, D. **Grammar of the film language**. Los Angeles: Silman-James Press, 1991.

ARMSTRONG, D. **Original signs: gesture, sign, and the sources of language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

ARMSTRONG, D.; WILKOX, S. **The gestural origins of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ARMSTRONG, D.; WILKOX, S.; STOKOE, W. **Gesture and the nature of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ARNOLD, R. **Proposal for a written form of American Sign Language**. Unpublished master's thesis, Gallaudet University, Washington, DC, 2007.

ARNOS, K. The implications of genetic testing for deafness. **Ear and Hearing**, v. 24, p. 324-331, 2003.

BAHAN, B. Face-to-face tradition in the American deaf community: dynamics of the teller, the tale and the audience. In: BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. **Signing the body poetic: essays on American Sign Language Literature**. Berkeley: University of California Press, 2006. p. 21-50.

BAHAN, B. On the formation of a visual variety of the human race. In: BAUMAN, H-D. (ed.). **Open your eyes: deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008. p. 83-89.

BAUMAN, H. **Gallaudet university deaf and diverse campus design guide**. Washinton, DC: Gallaudet University Institucional Document, [in press].

BAUMAN, H-D. Getting out off line: Toward a visual and cinematic poetics of ASL. In: BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. **Signing the body poetic: essays on American Sign Language Literature**. Berkeley: University of California Press, 2006. p. 95-117.

BAUMAN, H-D. Body/text: sign language poetics and spatial form in literature. In: LINDGREN, K.; DeLUCA, D.; NAPOLI, D. J. (ed.). **Signs and voices: deaf culture, language, identity and arts**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008. p. 163-176.

BAUMAN, H-D. Listening to a phonocentrism with deaf eyes: Derrida's mute philosophy of (sign) language. **Essays in Philosophy**, v. 9, n. 1. Disponível em: <http://www.humboldt.edu/~essays/bauman.html> Acesso em: 22 out. 2009.

BAUMAN, H-D.; NELSON, J.; ROSE, H. **Signing the body poetic: essays on American Sign Language literature**. Berkeley: University of California Press, 2006.

BAVELIER, D. et al. Visual attention to the periphery is enhanced in congenitally deaf individuals. **Journal of neuroscience**, v. 20, p. 1-6, 2000.

Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda

Ana Regina Campello

A partir da leitura das obras “INES e a educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos”, “Iconographia dos Signaes”, na versão brasileira - traduzindo as palavras dos 362 verbetes da língua de sinais francesa para a língua portuguesa, com os mesmos desenhos, categorias gramaticais e explicativas, elaborados em 1875 pelo ex-aluno Flausino da Gama, do jornal Associação Brasileira dos Surdos, produzido pela Associação Protetora dos Surdos (BACELLAR, 1926), que só durou dois anos (1914 a 1916), e de várias publicações na versão francesa e inglesa de intelectuais Surdos, pude reviver a trajetória de como os Surdos estudaram, trabalharam, sinalizaram, casaram, fizeram política, praticaram esportes, fizeram artes, discursos retóricos de sinais dentro do “povo” Surdo.

A opressão antes da proibição do uso comunicativo da Língua Brasileira de Sinais, na ocasião dos modelos da influência francesa no território brasileiro, nos costumes, estudos, formações nas universidades europeias e tradições literárias, os Surdos eram privilegiados, autodidatas e conscientes dos seus deveres e dos seus direitos como cidadãos e não eram tutelados pelo governo e nem pelas instituições. Muitos Surdos eram pródigos na revisão de textos dos jornais franceses (COUTURIER; KARACOSTAS, 1989), donos e empreendedores do seguro de vida (VAN CLEVE; CROUCH, 1989), e artistas que pintaram muitos quadros, que estão em diversos museus (LANE, 1992).

Muitas pessoas não-Surdas conviviam com eles como cidadãos comuns. Comunicavam-se através da escrita e/ou pelos gestos utilizados, muito comuns no sistema de comunicação entre os pares. Até o poeta Victor Hugo, em uma carta para Ferdinand Berthier, desculpando-se pela falta no banquete em comemoração ao abade L’Epée, sobre o sujeito Surdo, afirma: “*What matters deafness of the ear, when the mind hears. The one true deafness, the incurable deafness, is that of the mind*” (p.49, apud BLATCHFORD, 1997).

No entanto, ainda há conhecimento detalhado e preciso, através das publicações americanas e europeias, sobre o povo Surdo, seu cotidiano, suas habilidades profissionais, suas habilidades de comunicação, seus problemas vividos nas escolas (metodologia de ensino e narrativas), piadas, folclores de sinais, poesias das pessoas Surdas

adultas em diversos países, como bem explicam Padden e Humphries (1988), que examinaram vários momentos da história desse povo Surdo, mostrando como os temas, ao longo do desafio dos sinais e da luta contra as manipulações, dissimulações e desequilíbrios de poder, repercutiram a partir do século 19, com sua supremacia do oralismo, criação de guetos, estereotipação da falta de audição como deficiência, a eugenia e, para o século 21, a emergência de implantes cocleares e do Projeto Genoma Humano.

No Brasil, há pouquíssimas publicações sobre a história dos seus Surdos. A falta de publicação sobre eles se deve ao tratamento que dispensa merecimento, como escreve Woodsworth (2003, p. 258). A posição social dos Surdos brasileiros se explica, também, pela sua omissão nos anais da história, porque eram: “híbridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de uma ‘subcasta’ – cristãos, armênios, judeus que viviam na Índia britânica, por exemplo, (RODITI, 1982, p.6, apud MASUTTI e SANTOS, 2008) -, esses intermediários não recebiam, nos registros históricos, o tratamento que mereciam”.

De modo algum as pessoas Surdas mantêm ou têm mantido sempre o seu próprio conhecimento e reflexão sobre suas vidas no dia a dia como cidadãos. Na área acadêmica, ainda persiste um pequeno número de Surdos mestres e doutores. Devido ao aspecto comercial das editoras, dificilmente se encontra também qualquer narrativa que tenha sido agrupada, refinada, coordenada, escrita e publicada, de modo a se tornar de conhecimento público. Sem falar do plano de transformar a modalidade escrita em sinais, já que a modalidade viso-gestual é inserida na cultura e do próprio sistema do povo Surdo.

Pela modalidade viso-gestual, as narrativas são sinalizadas e a maioria é ágrafa. Pelo estranhamento da fonocêntrica, Masutti e Santos (2008, p. 152) deixam claro que “Em uma sociedade estruturada por práticas logofonocêntricas não causa estranhamento à maioria a “marginalização” de discursos e reivindicações enunciadas por movimentos surdos e outros movimentos cujas premissas não correspondem à lógica central imperante”.

Sem algum conhecimento bem fundamentado e público, na parte da modalidade escrita, sobre as vidas e histórias das pessoas surdas-mudas, é difícil estabelecer qualquer identidade cultural clara. Por exemplo, como um povo de língua de sinais, com uma longa tradição histórica e cultural, como uma nação dispersa ou como uma minoria oprimida, pode ter compartilhado características que ultrapassaram as fronteiras e barreiras geográficas e ressurgiu, aos poucos, na trajetória brasileira, através da disseminação do curso de Letras Libras. O que ainda falta para aperfeiçoar e acatar o sistema determinado pelo povo Surdo é a modalidade viso-gestual e bilíngue.

Para o povo Surdo, na sua trajetória dos séculos 19 a 21, o saber foi construído através de conjunto coerente de conhecimentos adquiridos em contato com a realidade (LAROUSSE, 1998). Sem deixar de mencionar os sistemas de valores, normas

e símbolos que revelam categorias estruturais e transmissão das representações de determinados grupos ou povos, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas, como explicam Bourdieu e Passeron (1982, p. 128):

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição de critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística.

Podemos afirmar que os sinais e o sistema sensorial (visão) de Bahan (2011) foram responsáveis pela constituição de sujeitos Surdos na luta pela preservação da língua de sinais e de sua cultura e identidade. Isso pode se dar a partir de processos de reconhecimento do grupo ou povo Surdo, e este processo qualifica como os sujeitos Surdos se constroem. Não é algo que os especifique em sua essência, mas sim algo que diz respeito diretamente ao sensorial em relação à visão e ao tato (pelas mãos). A relação se restringe à política linguística da visão e do tato, ao conjunto das pessoas que estão em torno da visão e das mãos, distinta de um do sistema sensorial oral-auditivo.

Isto não quer dizer que os Surdos se empenham como membros de um sistema para outro, utilizando mecanismos que contrariam, de certa forma outros sistemas, como no caso dos sistemas não-Surdos. Desta forma, esta representação do sistema utilizado pelos Surdos, cujos valores, normas e símbolos do sensorial da visão e do tato, que atraíram as pessoas surdas, deve ser respeitado.

Quando foram implantadas as primeiras escolas do século 19, o estudo, na definição do Larousse (1998), se opõe à ignorância, à opinião e à fé. E este momento, como ditam Massutti e Santos (2008 *apud* PRATT, 1999, p. 31-32) que utiliza o termo “zonas de contato” para se referir ao “espaço dos encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas às situações de coerção, desigualdade radical e obstinada”: a utilização da faculdade do saber e do conhecimento, capacidade de produzir determinados efeitos, direito de deliberar, agir e mandar sobre os oprimidos. Estas relações obtidas através do sistema de não-Surdos propulsionaram o efeito negativo, de relação de poder, de desrespeito sobre os sujeitos Surdos e passaram a construir uma hierarquia da “fala” e as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação social. Garcia (2011, p. 73) deixa claro sobre a relação de poder dentro do sistema da comunidade Surda:

Dessa forma, as relações de comunicação linguística, por se caracterizarem por essa “força simbólica”, apontam para os possíveis motivos que conduzem alguns falantes ao exercício de poder, maior ou menor, sobre os outros, na interação verbal e, portanto, social. Deriva daí, o fato de que determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros.

A força simbólica se encaixa na terminologia que difere do povo Surdo, da terminologia “comunidade Surda”, no conceito de Strobel (2009, p. 30-31) que define comunidade como “um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”.

A comunidade Surda dá a entender que comunidade, de fato, não é só de sujeitos Surdos, há também sujeitos não-Surdos – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em uma determinada localização.

Portanto, as trajetórias da comunidade Surda, nas suas lutas, macetes, enganações desvirtuadas, dissimuladas e até a glorificação da Lei 10.465/02 implica a possibilidade de mostrar as tensões e desrespeitos entre grupos culturais distintos. As relações são conflituosas, havendo conflito de poder e densidade de sentidos que resultam dos sistemas híbridos a que cada sujeito está submetido. Masutti e Santos (2008) explicam a relação entre os sujeitos Surdos e não-Surdos: “Visibilizar a opacidade relacional, a impossibilidade de nitidez dos contornos culturais e de mapeamentos identitários estáveis torna-se, então, uma questão de ética, e que leva necessariamente a uma problematização consequente da tradução”.

Neste sentido, vale ressaltar, que tanto a tradução quanto a interpretação realizada pelos não-Surdos na Língua Brasileira de Sinais se apresenta de forma conflituosa. Isso ocorre porque a Libras se constitui na primeira língua dos Surdos, logo está interligada a relações de Identidade, Cultura e do uso desta enquanto primeira Língua. Para além da dificuldade dos não-Surdos conseguirem realizar a interpretação a partir das premissas referidas, a problemática aumenta diante da falta de ética e desrespeito, de parte deste segmento, que insiste em ocupar esta posição, sem desenvolver a língua de sinais absorvendo as pesquisas desenvolvidas na área linguística e o uso desta feito pelo “povo surdo”.

Como resultado das tensões referidas, o sentimento do “povo surdo” é de apreensão diante da opressão efetivada por este segmento de não-Surdos, que instauraram relações onde a marca é a ausência de ética e respeito. A clareza do sentimento é compartilhada pelo ator de cinema famoso no século 20, apesar de ter feito inúmeros filmes mudos:

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido (Charles Chaplin).

A comunidade Surda, que é composta de pessoas não-Surdas, como diz Strobel (2009), está em consonância com a definição da Teoria Panspermia, segundo a qual a vida foi semeada aqui a partir de um outro planeta. Assim, o “povo Surdo” está semeado a partir do mundo de não-Surdo e é ameaçado todos os dias pelo uso de poder dos opressores “invisíveis”.

O povo Surdo é dividido pelas identidades Surdas (PERLIN, 1989), alguns são oprimidos pelos argumentos dos não-Surdos pela representação de audição; outros não, mas não contam com a maioria dentro dos oprimidos. Era algo que opressores chamavam de “autenticação de associação” e que usavam o tempo todo para fazer com que conceitos duvidosos parecessem verdadeiros. Muitas vezes os não-Surdos fogem dos Surdos que possuem identidade Surda e se aproveitam das ingenuidades dos Surdos híbridos para lutar contra os Surdos de Identidade Surda dentro da comunidade Surda, que historicamente, defende sobre os Surdos oprimidos. A comunidade Surda, com Identidade Surda, se encaixa na definição de Perlin (2004, p. 77-78):

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

Vale observar que esta perspectiva de inferioridade atribuída aos Surdos como se não fossem capazes de alcançar o mesmo patamar das pessoas não-Surdas é descabida, na medida em que as dificuldades encontradas pelos Surdos não advém de uma suposta inferioridade e “nada-valia” intrínsecas, mas sim a ausência de uma metodologia de ensino apropriada aos sujeitos Surdos no Brasil. Desta feita, até a presente data, o “povo Surdo” continua e se mantém na convicção de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é de fato língua natural, concebida e adquirida do próprio povo Surdo. Esta Língua é de fato utilizada pela elite do povo Surdo, que vive na chamada globalização, e tiveram acesso as informações em curto espaço de tempo na Língua de Sinais. Vale ressaltar que esta elite linguística, é composta por pessoas das diferentes classes sociais; isto é, Surdos advindos tanto das classes alta, media, como da pobreza, onde se encontra a maioria do povo Surdo.

Muitos não-Surdos alegam que a língua de sinais não é a língua natural somente dos Surdos e que podem usar para compartilhar e até de ensinar. De fato, a língua não é exclusivamente dos Surdos, e nem a língua portuguesa é exclusivamente das pessoas não-Surdas, pois ambos usam as duas línguas distintas. Contudo, sob o ponto de vista cultural e sensorial (visão), os Surdos por se apropriarem das informações e compreenderem o mundo a partir das referências visuais, também adquirem a

língua de sinais de maneira natural por corresponder a própria característica de perceber e relacionar-se com seu entorno. Esta característica é singular aos Surdos, sendo que os não-Surdos não a possuem, exceto os filhos/as de pais Surdos, denominados CODA, que no geral apesar de ouvintes, aprendem como primeira língua a Língua de Sinais e desenvolvem a capacidade de apreensão visual do mundo precocemente.

Sobre a Língua de Sinais, importante ressaltar que a esta é carregada de vários requisitos conforme a tabela abaixo, em exceção da falta de contato com os sujeitos Surdos:

Quadro 1 – Comparação entre Surdos e não-Surdos

Surdos	Não-Surdos
Nasce com a própria língua	Aprende-se a língua dos outros
Possui a visão para perceber o mundo	Possui a audição para perceber o mundo
Os conhecimentos são construídos através da visão	Os conhecimentos são construídos através da audição
Para ingressar no outro mundo, aprende-se a segunda língua	Para trabalhar no outro mundo, aprende-se a segunda língua
Quando não oferecer ensino e metodologia de ensino da segunda língua, os surdos são considerados majoritários da língua de sinais	Quando for empregada a segunda língua, se empenha em envolver independentemente da situação (curso de curta duração, contato, trabalho voluntário, etc)
Lutam pela acessibilidade	Nega o uso da acessibilidade pelo conflito de interesse e de função
Ser tachado de inferioridade pelo conceito da deficiência	Mostrar a superioridade pela criação do conceito aos outros
Participam do povo surdo independentemente dos eventos	Não participam dentro do povo surdo a não ser da contrariedade e da necessidade
Uso dos materiais de acessibilidade	Não usa material de acessibilidade

Fonte: CAMPELLO (2013)

Na comunidade Surda, há conflitos e interesses no tocante do uso da língua de sinais, cuja língua é usurpada pelos não-Surdos em proveito de si mesmo: ensino da língua de sinais brasileira nas instituições de ensino, proveito de poder para manipular e distorcer, inconsequentemente, o uso da gramática e de manipulação das articulações das mãos, e de fazer uso para lutar e contrariar com os outros Surdos dentro da comunidade surda, insurgir o conceito da dependência nos discursos, defender a língua de sinais através dos discursos como se fosse deles e não dos Surdos, usam a língua de sinais para proveito das agências da mídia, propaganda, e outros como se fossem deles e não dos Surdos. Isso acontece diariamente, a supervisora e professora

Surda, na banca de defesa de mestrado apresentou argumento defendendo a função que não caberia ao Intérprete de língua de sinais:

Muitas das necessidades dos surdos não estão previstas nas leis e não são atendidas. Os interpretes, na maioria das vezes invocam a legalidade de sua atitude. Por exemplo, um professor surdo na universidade precisa de um telefonema, marcar médico, ver escola do filho etc... pede ao intérprete que faça o telefonema, este se nega porque não é sua função e o regulamento da universidade proíbe telefonemas particulares. O professor surdo culpa o intérprete e não tem a sua necessidade atendida, assim muitos outros acontecimentos relacionados com a parte burocrática ou com a necessidade que tem o professor surdo de um intérprete para dar sua aula e na falta do intérprete que está em licença e não tem substituto (2011).

E finalmente sugeriu que precisaria trabalhar o conceito de compromisso que sempre exige das duas partes a compreensão e a disposição ética de reconhecer e respeitar o outro. Isso contradiz o papel da representatividade dentro da comunidade Surda em relação aos outros professores Surdos e universitários. Quando exercia o papel de supervisão da equipe de intérpretes de língua de sinais, nem repensou a reelaborar a questão da ética e das normas do trabalho de tradução e de interpretação dos intérpretes de língua de sinais na universidade, como exige a demanda da existência da lei. Isso mostra claramente que a relação de poder e de manipulação sempre sobrepôs o tempo todo sobre a supervisora que desconhecia a formação dos intérpretes, do serviço público (pela dificuldade de entender a legislação) e da lei da acessibilidade, facilitando, assim, o desenvolvimento da falta de ética e do controle dos intérpretes.

A estratégia dos não-Surdos, dentro da comunidade Surda, para manter seu monopólio no espaço de sinais, era de conseguir a aprovação de leis, decretos, portarias federais, através das mobilizações em nível nacional, para depois utilizar em proveito das leis e atribuições existentes ou para reclamar da falta de espaço, dentro do espaço de sinais, como a utilização da língua portuguesa aos intérpretes.

Historicamente a educação dos Surdos foi deturpada, maquiada, esterilizada, oprimida, desdenhada, desprezada pelos grupos dos opressores, e nós, os dominantes de sinais, temos que lutar e nos esforçar para desmitificar e até alcançar a nossa educação desejada e sonhada: a educação bilíngue.

Nesse momento, as pessoas opressoras vão questionar: a educação bilíngue vai promover de fato a inclusão, este fenômeno da globalização, tão na “moda” na atualidade? Responderemos que sim. A inclusão é um convite para que todos os opressores ingressem em nossa escola bilíngue, e não somos nós que vamos nos submeter à educação deles. Por que não? O objetivo é apresentar esses dados de forma tão incontestável que qualquer cinismo e desrespeito sejam cortados pela raiz. Que a descoberta seja celebrada com a plena dignidade que os Surdos merecem. É algo que devemos ao Povo Surdo.

Se a atitude, a ética e de respeito não fosse condicionada e nem dividido os poderes com os não-Surdos, é imparável pensar o quão seria os caos. Urge, agora, a necessidade de repensar o projeto para atender a realidade da nossa educação bilíngue, tão presente na atualidade, apesar do “mal necessário” para o século 21:

- a. Os professores sinalizariam o tempo todo em todas as esferas onde estiverem: sala de reuniões, sala de aula, refeitório, cantina, pátio de educação física etc, em favor da aquisição da primeira língua dos pares;
- b. Os gestores, os funcionários, os faxineiros e os contratados de terceirização usariam a língua de sinais brasileira, favorecendo uma comunicação sem bloqueios, sem mau entendimento e sem conflitos;
- c. As identidades, cultura, respeito e ética entre os discentes e docentes sinalizantes favoreceriam um perfeito entrosamento;
- d. Os discentes Surdos cresceriam como cidadãos, valorizando a sua própria cultura;
- e. Ampliar conhecimento, incentivando aos discentes a atuarem em vários campos profissionais, e um deles, como professores Surdos, para dar continuidade a existência de uma escola bilíngue;
- f. Desenvolver nos discentes a sua autoestima, através da valorização do sujeito Surdo;
- g. Que todas as publicações sejam traduzidas em língua de sinais para que os discentes Surdos possam ter acesso.

O avanço da inclusão na escola bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais, certamente seria valorizada e reconhecida pelas duas comunidades (Surdas e não-Surdas), já que as duas línguas: português e língua brasileira de sinais são duas línguas distintas em suas estruturas gramaticais.

Na área de formação de professores:

- a. Os professores seriam preparados através dos cursos de Atendimento Especializado para Ouvintes (AEO) promovida pela esfera do governo federal, estadual e municipal;
- b. Nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia, e outras áreas, cuja disciplina deve ser oferecida não somente nas disciplinas de Língua de Sinais Brasileira, mas como uma disciplina geral (cultura, identidade, ética e de língua);
- c. Participar ativamente nas Associações e festas culturais do Povo Surdo;
- d. Que os professores, discentes das faculdades ou universidades “imersão” a língua de sinais brasileira;
- e. Entender e desmitificar o preconceito contra a língua de sinais brasileira e passar a respeitar mais o uso desta língua no processo comunicativo, além de usar os sinais no espaço de comunicação onde estiverem os Surdos;

- f. Que eles/as sejam aprovados(as) nos concursos públicos através da Língua Sinalizada e não pela Língua Falada, demonstrando conhecimento linguístico e fluência sobre a Língua de Sinais Brasileira.

Finalmente, os autores Padden e Humphries (1988) deixam uma mensagem importante em relação a trajetória até o século 21:

[...] situar os surdos dentro do que eles denominam como uma das mais profundas contradições do vigésimo primeiro século, as unidades em conflito para reconhecer a diversidade dentro da comunidade Surda. Por um lado, e “reparação” no outro.

Eles argumentaram que a luta pelos sinais é crucial para comunicar ou alertar a usurpação e dos riscos da desvitalização dos sinais e do pós-implante coclear nos programas sociais (por causa da perda da identidade e da cultura) que muito lembra o oralismo do século 19. Padden e Humphries (1988) mostram o fato de que as pessoas surdas querem preservar sua língua e cultura, mas não significa que elas também não querem abraçar a tecnologia, e que o desafio é, como os sinais nas suas perspectivas sobre tecnologia científica, de mostrar em um mundo que vive, pensa, respira e olha dentro da perspectiva do sujeito Surdo.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A Surdo Mudez no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926.

BAHAN, Benjamin. Sentidos e Cultura: Explorando Orientações Sensoriais. **IN: MOURA, Maria Cecília et. al. Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas II**. São Paulo: Ed. Santos, 2011.

BLATCHFORD, Claire. **Many Ways of Hearing: 94 Multitasked lessons in listening**. J. Wiston Walch Pu: Maine, 1997.

BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. RJ: Francisco Alves, 1982. 2 ed. Trad. Reynaldo Bairão.

COUTURIER, Lysiane; KARACOSTAS, Alexis. **Le pouvoir des signes: sourds et citoyens**. Paris: INJS, 1989.

GARCIA, L.M. **Análise do controle interno no poder executivo federal sob a perspectiva de Pierre Bordieu**: a história social como possibilidade de compreensão da produção e reprodução de práticas dos agentes. Tese de Doutorado em Administração. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

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

LAROUSSE. **Grande Enciclopédia Cultural**. Ed. Nova Cultural, 1998.

MASUTTI, Mara e SANTOS, Silvana. Intérprete de Língua de Sinais: uma política em construção. IN: QUADROS, Ronice (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2008. Cap.7.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES. **Deaf in America**: Voices from a Culture. Paperback. 1988

QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. IN: MASUTTI, Mara; SANTOS, Silvana. **Intérpretes de Língua de Sinais**: uma política em construção. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

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

VAN CLEVE, John V.; CROUCH, Barry A. **A Place of Their Own**: Creating the Deaf Community in America. Gallaudet University Press: Washington, 1989.

WOODSWORTH, Delisle. **Os tradutores na história**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003.

A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda

Fernando César Capovilla
Janice Gonçalves Temoteo

1 Introdução

Este capítulo descreve algumas das características do Novo Deit-Libras (NDL-3) que o tornam um poderoso instrumento para a educação de surdos.

Apreciando brevemente os seis séculos de história da educação de surdos, desde o combinismo original, em 1530, que se bifurcou nos rivais sinalismo e oralismo, até o bilinguismo atual, o NDL-3 argumenta que a educação de surdos sempre almejou levar surdos a ler e escrever.

O NDL-3 defende a superioridade do bilinguismo, que usa a Língua de Sinais nativa, com seu léxico e sua gramática naturais, como veículo de comunicação e de instrução para capacitar os alunos surdos a empregar essa língua como metalinguagem para aprender a ler e escrever seu idioma nacional. Além disso, documenta precisamente um vasto léxico de 10.500 sinais de Libras, todos ricamente ilustrados e descritos em sua forma e seu significado, que permite implementar essa instrução em sinais. Contudo, ressalva que a eficácia completa do bilinguismo pleno depende de buscar empreender o melhor mapeamento possível de cada uma das duas estruturas da linguagem escrita: a profunda e a superficial. A estrutura profunda diz respeito à correção semântica das palavras e sentenças; é dada pela composição morfêmica e morfossintática das palavras, com suas unidades sublexicais de significado (*MorfE-mas* semânticos ou *LexE-mas*, e *MorfE-mas* gramaticais ou *GramE-mas*). A estrutura superficial diz respeito à correção da forma escrita (ortográfica); é dada pela composição grafêmica das palavras, com suas unidades sublexicais ainda inferiores às de significado (os *GrafE-mas*).

A Língua de Sinais é altamente eficaz como metalinguagem para compreender o significado das palavras por meio do mapeamento semântico da estrutura profunda dessas palavras (i.e., a análise de sua composição morfêmica). Também é altamente útil como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de significado (*MorfE-mas*) que compõem as palavras nas unidades de significado, os quais compõem os sinais, como o NDL-3 ilustra em um capítulo especial dedicado à estrutura morfêmica de Libras.

Contudo, a estrutura superficial dos sinais (sua composição SematosÊmica, em termos de parâmetros como articulação de mão, orientação de palma, local de articulação, movimento e expressão facial) é totalmente distinta da estrutura superficial das palavras em diversas formas. Por isso, embora a Língua de Sinais ainda possa ser empregada como metalinguagem para a análise dessa estrutura superficial das palavras (em especial por meio da nova fonte de soletração digital de Libras intitulada Capovilla & Raphael), ela não serve como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de escrita alfabética (*GrafEmas*).

Como a escrita alfabética mapeia a fala (e não a sinalização), é essencial que se use a fala como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de escrita alfabética (*GrafEmas*) nas unidades da fala legível orofacialmente por visão (*FaneroLaliEmas*), ou tato (*EsteseLaliEmas*) para surdocegos, em adição à sinalização tátil para o desenvolvimento da língua materna de sinais do surdocego.

O NDL-3 mostra como fazer isso por meio de uma série de capítulos, os quais apresentam novos paradigmas (CAPOVILLA, 2013), fluxogramas (CAPOVILLA; GRATON-SANTOS, 2013) e tabelas de legibilidade orofacial da fala, cifrabilidade da fala ouvida ou lida orofacialmente (CAPOVILLA *et al*, 2013), decifrabilidade da escrita, audibilizabilidade da escrita e da fala lida orofacialmente, e visualizabilidade da fala a partir da escrita e da escrita a partir da fala.

Assim, o NDL-3 é um poderoso recurso para a implementação eficaz do bilinguismo pleno.

2 Breve perspectiva da educação de surdos, da centralidade da alfabetização

Fernando César Capovilla

Em seus quase 600 anos de história, a educação de surdos foi feita a partir de diferentes abordagens, dentre as quais se distingue o sinalismo ou manualismo, o oralismo, o combinismo e o bilinguismo. A primeira abordagem, no século XVI, na Espanha, surgiu nos mosteiros e pode ser chamada de combinismo original, já que combinava sinalismo, ou manualismo, e oralismo. De fato, em seus primórdios, a educação de surdos nasceu com monges que combinavam comunicação gestual, sinalização, leitura e escrita alfabéticas, leitura orofacial, e articulação da fala.

Dentre os pioneiros da educação de surdos, destacam-se o monge jeronimista Frei Vicente de Santo Domingo (em Navarra), os monges franciscanos Frei Michael de Abellan (em Andalucia) e Melchor Sánchez de Yebra (de Toledo), e o monge beneditino Frei Pedro Ponce de León (1520-1584, em Burgos). Para lograr comunicação com surdos tardios e de nascença e ensiná-los a ler e escrever, os

monges combinavam sinais dos próprios surdos, sinais monásticos, comunicação gestual e faziam uso de soletração digital do alfabeto, além de leitura orofacial e de treino de articulação da fala. O Frei Melchor de Yebra foi o primeiro divulgador do alfabeto manual espanhol em seu livro de 1593, intitulado *Refugium infirmorum* (precedendo o alfabeto digital de Juan Pablo Bonet, 1579-1633, publicado em 1620 na obra *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*).

Frei Vicente foi o precursor da educação de surdos em geral, já que, em meados da década de 1530, educou o menino Juan Fernández Navarrete (1526-1579), que perdera a audição aos dois e meio ou três anos de idade. Conhecido por *El Mudo*, Navarrete viria a se tornar mais tarde pintor do rei espanhol Filipe II. O pouco que se sabe de Frei Vicente provém da biografia de Navarrete. Também sabe-se pouco sobre o trabalho dos monges jeronimistas com surdos: o que se sabe provém de Cervantes (1547-1616), que, em sua novela exemplar de 1613 intitulada *El Licenciado Vidriera*, menciona um monge espanhol da ordem de San Jerónimo com conhecimento e arte suficientes para fazer os surdos entenderem e falarem.

Mais de uma década depois do jeronimista Frei Vicente ter educado o menino *El Mudo*, o beneditino Frei Pedro Ponce de León foi o precursor da educação de *surdos de nascença*. Inicialmente recebeu um adulto, surdo de nascença, chamado Gaspar de Burgos que queria ser monge, mas que havia sido recusado porque não conseguia nem articular a fala, nem ler ou escrever.

Ponce de León sabia que é possível comunicação na ausência da fala, já que estava acostumado a usar sinais monásticos. Sua ordem beneditina criara cerca de 360 sinais monásticos para preservar o voto de silêncio. Uma descrição dos sinais monásticos pode ser encontrada em Umiker-Sebeok e Sebeok (1987). Além disso, ele cria na necessidade de aprender os sinais dos surdos como meio de catequizá-los e os combinou com os sinais monásticos de que dispunha. Ponce tinha uma interpretação ampla do significado da passagem de São Paulo em Romanos 10:17 (i.e., *ex auditu fides*, “a fé provém do ouvir” a palavra de Deus).

Como Santo Agostinho, Ponce de León sabia que o essencial, nessa passagem da epístola aos Romanos, é que a fé provém do contato com a palavra de Deus (seja por meio da audição ou da leitura). Embora Santo Agostinho soubesse da importância da leitura das escrituras para despertar a fé, ele cria que o surdo de nascença fosse incapaz de aprender a ler. Para Agostinho, portanto, a surdez de nascença impediria a fé (i.e., *Quod vitium ipsum impedit fidem*). É esse o ponto em que Ponce de León não apenas discordou de Agostinho como, também, provou que Agostinho estava errado. Ao fazê-lo, Ponce de León abriu à Igreja uma importante frente de evangelização e, à educação, uma maravilhosa frente de ensino: a alfabetização de surdos de nascença.

Constatando a eficácia de seu método com o adulto surdo, Ponce de León afirmou: “Instruí Gaspar de Burgos para que pudesse confessar-se, e o fiz tão bem que Gaspar converteu-se em escritor, chegando a publicar algumas obras”. A partir do sucesso em alfabetizar o surdo que queria se tornar monge, Ponce de León começou a receber crianças com surdez congênita. As duas primeiras foram os irmãos Francisco de Velasco e Pedro de Velasco, cujo ensino valeu a Ponce de León o título de *pai da educação de surdos*.

Embora o beneditino Frei Ponce de León tivesse sido precedido pelo jeronimista Frei Vicente em uma década, Ponce de León é considerado o pai da educação de surdos por duas razões fundamentais. A primeira razão é a maior disponibilidade de documentação histórica, já que a importância de seu trabalho em resgatar aos surdos de nascença o direito de progeneração foi reconhecido imediatamente pela disciplina do Direito (LASSO, 1550) e acabou por inspirar a continuidade e expansão do trabalho educacional por seu conterrâneo Juan Pablo Bonet (1579-1633), que publicou, em 1620, o primeiro livro do mundo sobre educação de surdos, intitulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. A segunda razão é o fato de que os meninos surdos com que iniciou sua carreira de tutor de crianças surdas, os irmãos Francisco de Velasco e Pedro de Velasco, eram surdos de nascença, ao passo que *El Mudo*, o menino surdo educado por Frei Vicente, havia perdido a audição apenas aos dois e meio ou três anos de idade.

Com seu método, Ponce de León tornou Francisco, o irmão mais velho, capaz de oralizar, sendo, por isso, considerado o primeiro surdo congênito a ser oralizado por meio do ensino. Por ter recebido instrução mais precocemente, Pedro, o irmão mais novo, mostrou progressos ainda maiores, tornando-se capaz de entoar os cânticos dos monges no tempo e no tom corretos. A propósito, na mesma década de 1620 em que Juan Pablo Bonet publicou seu livro, o sobrinho-neto dos irmãos Velasco (Luis de Velasco) passou à história como o primeiro surdo de nascença a se tornar plenamente capaz de engajar-se em conversação natural com os ouvintes por meio de articulação da fala e de leitura labial, o que levou o médico inglês John Bulwer a trabalhar com surdos.

Os benefícios do método combinado criado por Ponce de León (1520-1584) foram descritos pelo advogado e juiz assessor Licenciado Lasso, que escreveu um livro de 72 páginas sobre os direitos de herança do surdo Francisco de Tovar, de 1550, intitulado *Tratado de Tovar*, ou *Tratado legal sobre los mudos* (cf. LÓPEZ-NÚÑEZ, 1919). Esse livro tinha dois eixos fundamentais de argumentação, um legal, outro filosófico. Para seu argumento legal, com o possível propósito de defender os direitos sucessórios de Francisco de Tovar, Lasso afirma que esse aluno surdo de nascença foi tornado apto a *falar vocalmente*, não devido a qualquer milagre de fé, mas, sim, ao

método de Ponce de León, e, graças a esse método, defende que os “mudos” em geral venham a ser excluídos da lei de inimizabilidade que os impede de receber herança. Ainda nesse sentido, Lasso exorta Ponce de León a publicar a explicação de seu método, coisa que este se recusava a fazer. Para seu argumento filosófico, Lasso afirma que, graças aos resultados de seu método, Ponce de León refutava definitivamente as alegações de Aristóteles ou de Plínio, segundo as quais a criança precisa ouvir para poder começar a falar, e se ela nasce surda ou perde a audição antes de aprender a falar, ela jamais aprenderá.

Nessa sua origem nos mosteiros da Espanha, a educação de surdos almejava desenvolver nas crianças surdas e nos jovens surdos a capacidade de ler e escrever, de ler lábios e de falar, isto tanto para os surdos filhos de camponeses pobres educados em regime de internato (como Gaspar de Burgos), quanto para os surdos filhos de comerciantes abastados, educados para se tornar legalmente imputáveis e capazes de herdar os bens dos pais (como Francisco de Tovar). De fato, camponeses pobres entregavam seus filhos surdos aos mosteiros para que os monges pudessem cuidar deles, catequizá-los e transformá-los em monges capazes de viver bem em comunidade e até celebrar missas.

Crendo na santidade da alma, esses monges aceitavam a incumbência de educar as crianças surdas pobres que lhes eram entregues. Eles abraçaram o desafio de civilizá-las, preparando-as para viver em comunidade, de catequizá-las, a ponto de permitir a sua salvação espiritual, e de educá-las, a ponto de permitir que compreendessem o missal escrito e participassem da eucaristia. Para tanto, os monges precisavam usar todos os recursos disponíveis, assim, aproveitaram a estrutura física institucional do mosteiro e a estrutura cultural espiritual da vida em uma comunidade espiritual silenciosa e sinalizadora para educar e formar essas crianças e jovens. Deste modo, as crianças surdas e os jovens surdos que, de outro modo, teriam uma vida reduzida a uma condição animalesca, passaram a viver em uma comunidade silenciosa, já acostumada a manter o voto de silêncio, e empregar a comunicação gestual e a sinalização formal. De fato, como parte de sua estrutura cultural, os beneditinos empregavam mais de 400 sinais formalizados para a comunicação cotidiana da vida em comunidade.

No século XVII, o combinismo original se especializou cada vez mais. Juan Pablo Bonet (1573-1633), seguindo a trilha aberta por Frei Yebra quase três décadas antes, desenvolveu um sistema de soletração digital e publicou, em 1620, o primeiro livro sobre métodos de ensino oral para surdos, o *Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos*.

O médico inglês John Bulwer (1614-1684), com o pseudônimo de J. B. Chirosoffer, publicou em 1644 os livros *Chirologia: the natural language of the hand*

e *Chironomia: the art of manual rhetoric*. Ele afirmava que a língua das mãos é natural para o ser humano, especialmente para o surdo, no uso do alfabeto manual. Em 1648, publicou o livro *Philocophus: the deafe and dumbe mans friend*, no qual, impressionado pelo diálogo entre o nobre espanhol, surdo de nascença, Luis de Velasco (sobrinho-neto dos irmãos Velasco, educados por Ponce de León) e o Príncipe de Gales, ele afirma a possibilidade de educar surdos e a necessidade de criar escolas para surdos, para levá-los a fazer leitura labial e a articular a fala. Em 1649, publicou o livro *Pathomyotomia*, em que descreve as expressões faciais de emoções e analisa seu substrato muscular. A propósito, pode-se ressaltar a grande pertinência, para a taxonomia das línguas de sinais, do foco de Bulwer na comunicação gestual, nas formas de mão e no alfabeto manual.

O intelectual escocês George Dalgarno (1626-1687) publicou, em 1661, o livro *Ars signorum (Art of signs)* propondo a busca de uma língua universal. Em 1680, publicou o livro *Didascalocophus: the deaf and dumb man's tutor*, no qual propôs um novo sistema linguístico para o ensino de “surdos-mudos”. Ele argumentava que ensinar aos surdos o alfabeto manual era mais prático e efetivo do que ensiná-los a ler lábios e oralizar. Dalgarno recomendava ainda que as mães soletrassem os nomes dos objetos e, em seguida, apontassem esses objetos para seus filhos surdos.

O médico suíço Johann Konrad Amman (1698-1774) trabalhou para desmutizar surdos de 8 a 15 anos de idade. Objetivando levar seus alunos a desenvolver uma voz clara e controlada, ele costumava colocar as mãos dos alunos em sua garganta enquanto articulava os sons para que eles sentissem as vibrações de sua voz. Além disso, os levava a fazer leitura labial e fazia uso de espelhos para ajudar seus alunos a praticar a fala.

No século XVIII, o combinismo original se bifurcou em duas abordagens rivais, que se especializam cada vez mais: o sinalismo ou manualismo de l'Épée, na França, e o oralismo de Samuel Heinicke, na Alemanha. Na França, o abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789) criou o bem-sucedido Método Francês, ou sinalismo, para a educação institucional de surdos. L'Épée combinava sinais dos surdos com sinais metódicos, inventados por ele mesmo para representar palavras de função gramatical do Francês e ensinar a ler e escrever.

Tudo começou quando o abade criou, em sua própria casa, em Paris, em 1750, aquela que viria a se tornar a *Institution Royale des Sourds-Muets*, a primeira escola coletiva para surdos do mundo, mais tarde dirigida por seu sucessor, o abade Roch-Ambroise Sicard (1742-1822). A partir dessa escola criada em sua própria casa, l'Épée fundou uma educação coletiva, gratuita e universalizada, aberta a surdos de todos os estratos sociais e de todas as procedências. Em pouco tempo, essa escola acabou criando uma comunidade educativa e, com ela, o ambiente ideal para o de-

envolvimento de uma cultura própria de sinais constituída e alimentada por surdos com elevado domínio de leitura e escrita e amplo acesso à cultura universal. Tudo começou em 1750, quando l'Épée começou a ensinar duas irmãs com surdez congênita profunda em sua própria casa. Por meio de uma série de demonstrações públicas sobre a eficácia de seu método de educação baseada em sinais, l'Épée recebeu o apoio entusiástico do filósofo iluminista Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) em duas obras (CONDILLAC, 1754, 1775) e, com elas, de toda a intelectualidade francesa. Suas demonstrações públicas eram atendidas por nobres e intelectuais de toda a Europa, e chegavam a reunir até oitocentas pessoas. A partir dessas demonstrações e do apoio da intelectualidade que ela granjeava, em 1758, a escola que l'Épée havia fundado em sua própria casa passou a ser subvencionada pelos reis Louis XV (1715-1774) e Louis XVI (1774-1793), este guilhotinado em janeiro de 1793. A partir da subvenção real de 1758, essa escola passou a receber muita procura e deu origem à *Institution Royale des Sourds-Muets de Paris*, também chamada de *Saint-Jacques Institution*, que l'Épée iria dirigir até sua morte, em 1789.

A partir da Nova República de 1794, depois que a Revolução Francesa guilhotinou o rei Louis XVI e aboliu a propriedade da igreja, o prédio foi dado à escola que, já sob a direção do abade Sicard, passou a se chamar *Institution Nationale des Sourds-Muets*. Para poder ensinar Francês aos surdos, l'Épée primeiro aprendeu a Língua de Sinais com os surdos. Em seguida, criou uma série de “sinais metódicos” com vistas a aproximar, de um ponto de vista morfológico, os sinais da Língua de Sinais Francesa e as palavras do Francês escrito. L'Épée fazia uso dos sinais para explicar a estrutura morfológica das palavras e, assim, levava o surdo a compreender o Francês de modo a se tornar um leitor proficiente.

Ao estabelecer uma correspondência termo a termo entre os elementos dos dois códigos no nível dos *MonEmas*, l'Épée permitia aos surdos verter texto escrito em sinais e sinais em escrita. Uma variação dessa abordagem de l'Épée foi retomada dois séculos depois, durante a década de 1970, com o nome de Francês sinalizado ou bimodalismo, em que se adotou uma abordagem conhecida como Comunicação Total, que propunha a oralização e a sinalização simultâneas com o emprego de sinais artificiais para codificar a gramática e a morfologia da língua falada-escrita, como faziam l'Épée e Sicard, bem como articulações de mão artificiais para tornar mais visível a fala, como fazia Jacobo R. Pereira.

Vendo que a entrada do novato l'Épée na área de educação de surdos estava ameaçando fortemente suas pretensões de obter apoio do rei para fundar uma *Institution Royale des Sourds-Muets* em Paris, bem como seu status na comunidade iluminista junto a filósofos como Buffon e Rousseau, bem como o mercado potencial de alunos surdos franceses, Jacob R. Pereira lançou críticas contra o método de l'Épée com base

no argumento do teor insuficiente dos sinais como meio de educação para promover a abstração e o raciocínio superior.

Ainda mais importantes que as críticas de Pereira, foram as lançadas pelo seu pupilo surdo congênito, Saboureux de Fontenay (1765, 1779, 1780), que afirmava que a educação baseada em sinais jamais conseguiria produzir o elevado nível de competência propiciado pelo método de Pereira, como a sua própria história pessoal demonstrava eloquentemente.

Em 1776, para rebater essas críticas e argumentar que a educação baseada em sinais metódicos poderia produzir elevadas competências intelectuais e de leitura e escrita em Francês, l'Épée publicou o livro *L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques* (L'ÉPÉE, 1776). Como Pereira desejava manter em segredo seu inovador método de datilologia fonética, não lhe restou alternativa senão a de retirar-se do confronto, contentar-se com a pensão anual vitalícia concedida pelo rei e continuar tutorando crianças surdas mantidas por nobres ou burgueses abastados. De fato, Pereira levou para o túmulo o segredo de seu método, que só mais tarde veio a ser descoberto. Depois de silenciada a frente de crítica doméstica, na década seguinte, l'Épée viria a ser alvo de uma segunda onda de críticas oralistas, dessa vez vindas da Alemanha.

Vendo que a Prússia estava a importar o Método Francês Sinalista de l'Épée e não seu *Método Alemão* Oralista, Heinicke lançou tais críticas contra l'Épée. Em 1784, para rebater essas críticas, l'Épée publicou seu segundo livro *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (L'ÉPÉE, 1784). Novamente, assim como havia acontecido com Pereira, embora estivesse profundamente desgostoso, Heinicke não pôde levar o enfrentamento com l'Épée às últimas consequências como desejava por medo de acabar vendo inadvertidamente revelado o princípio secreto de seu método, no caso, a ideia tomada de Saboureux de Fontenay de usar experiências gustativas para fixar a memória dos sons da fala. De fato, assim como Pereira, Heinicke levou para a tumba seu segredo, embora, pelo bem de seu nome e da posteridade, o tivesse revelado no testamento. Escritas para refutar as críticas oralistas, as duas obras de l'Épée (1776, 1784) elevaram o método de educação baseada em sinais à condição de paradigma educacional amplamente usado em todo o mundo. Com a morte de l'Épée, em 1789, o rei Louis XVI nomeou o abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) para dirigir a *Institution Royale des Sourds-Muets* de Paris.

O método de educação institucional sinalista, criado por l'Épée, foi levado aos Estados Unidos por Thomas Gallaudet (1787-1851), em 1817, e expandido por seu filho Edward M. Gallaudet (1837-1917), em 1856. No ano seguinte, em 1857, o sinalismo foi trazido ao Brasil por Edouard Huet, que inaugurou, sob os auspícios de Dom Pedro II, o *Imperial Instituto de Surdos-Mudos*, hoje *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES).

Nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Gallaudet inaugurou, em 1817, a primeira escola permanente para surdos do país, o *Connecticut Asylum for the Deaf and Dumb* (mais tarde rebatizado de *American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb* e, depois, *American School for the Deaf*). Em 1856, seu filho Edward Gallaudet (1837-1917) assume a direção da recém-inaugurada *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb*. Essa instituição foi rebatizada, em 1865, como *National Deaf-Mute College*, quando recebeu autorização do presidente Lincoln para conferir grau universitário; em 1894, como *Gallaudet College*; e, em 1986, como *Gallaudet University*.

Ao mesmo tempo, na Alemanha, Samuel Heinicke (1727-1790) se opunha ao sinalismo e propunha o oralismo estrito, o *Método Alemão*, que proscrevia sinais e prescrevia exercícios de leitura labial e de articulação da fala, com o objetivo primordial de *desmutizar* os surdos de nascença e integrá-los ao mundo dos ouvintes. Embora o oralismo também tivesse grandes representantes na França (Jacob R. Pereira, 1715-1780), na Inglaterra (Thomas Braidwood, 1715-1806) e nos Estados Unidos (Alexander Graham Bell), ele prosperou mais na Alemanha, na Itália e na Espanha, que em países francofônicos e anglofônicos.

O diálogo crítico entre sinalismo de l'Épée e oralismo produziu refinamentos teóricos de parte a parte e perdurou até o Congresso de Flint, em 1895, quando os expoentes do sinalismo (Edward Miner Gallaudet) e do oralismo (Alexander Graham Bell) romperam de vez qualquer perspectiva de diálogo.

O oralismo havia sido proclamado como vitorioso no Congresso de Milão de 1880, e desde então passou a ser usado como paradigma quase universal até a década de 1970, quando foi substituído por uma nova forma de combinismo simultaneísta, chamado Comunicação Total, que reincorporava os sinais, embora inventados e na ordem das línguas faladas, e propunha sinalizar e oralizar ao mesmo tempo. Esse método se mostrou impraticável e pouco eficaz. Pesquisas revelaram que o emissor da mensagem tendia a alternar entre sinalização e oralização, não fazendo bem nem uma coisa nem outra, o que prejudicava o ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Assim, no início da década de 1980, o combinismo simultaneísta passou a ser substituído pelo bilinguismo, que propõe a imersão em uma comunidade linguística sinalizadora desde a mais tenra idade, para que a Língua de Sinais natural e nativa seja adquirida e desenvolvida como idioma materno e para que possa ser empregada como metalinguagem para o ensino-aprendizagem da língua escrita como segundo idioma, quando da alfabetização no início do ensino fundamental. Portanto, no bilinguismo, a Língua de Sinais nativa, com seu léxico e sua gramática naturais, é usada como veículo de comunicação e de instrução, para que os alunos surdos a empreguem como metalinguagem para aprender a ler e escrever seu idioma nacional. No bilin-

guismo não se objetiva a articulação da fala, mas sim a competência, correção e fluência na compreensão e na produção da Língua de Sinais, bem como a competência, correção e fluência na compreensão e na produção de língua escrita.

3 Rumo a um bilinguismo pleno

Esta seção trata da importância da imersão linguística precoce para aquisição e desenvolvimento de linguagem materna e do lugar da adaptação subsequente de recursos oralistas para aquisição de leitura e escrita alfabéticas competentes. No *Novo paradigma de linguagem baseado nas neurociências cognitivas*, Capovilla (2013) afirma que o bilinguismo conseguirá produzir maior competência, correção e fluência na compreensão e na produção de língua escrita à medida que se esforçar por endereçar separadamente as duas estruturas da língua escrita, a profunda e a superficial, dedicando a cada uma delas o tratamento mais especificamente eficaz que ela requer para poder desenvolver-se.

A estrutura profunda diz respeito à correção semântica, que é dada pelas unidades de significado que compõem as palavras, os *MorfEmas*. A Língua de Sinais é um poderoso instrumento metalinguístico para analisar a estrutura profunda do Português e fornece um poderoso modelo analógico para mapear as unidades morfológicas que compõem as palavras, como paralelas às unidades morfológicas que compõem os sinais. De fato, assim como os itens lexicais das línguas escritas (as palavras), os itens lexicais das línguas de sinais (os sinais) também são compostos de *MorfEmas*. Uma vez que se identifiquem os *MorfEmas* de uma dada Língua de Sinais e se demonstre como seus sinais são compostos de *MorfEmas* (como feito para Libras no capítulo de CAPOVILLA; MAURICIO; RAPHAEL, 2013), podem-se identificar os *MorfEmas* correspondentes em uma dada língua escrita e demonstrar que as palavras são compostas de *MorfEmas* semelhantes.

A estrutura superficial diz respeito à correção da forma escrita (ortográfica). A Língua de Sinais é altamente eficaz como metalinguagem para compreender o significado dessas palavras por meio do mapeamento semântico da estrutura profunda dessas palavras (i.e., a análise de sua composição morfológica). Também é altamente útil como modelo de mapeamento ponto a ponto, para ancorar as unidades de significado (*MorfEmas*) que compõem as palavras nas unidades de significado que compõem os sinais. Contudo, é inegável que a estrutura superficial dos sinais (sua composição *SematosÊmica*, em termos de parâmetros como articulação de mão, orientação de palma, local de articulação, movimento e expressão facial) é totalmente distinta da estrutura superficial das palavras em suas diversas formas. Por isso, embora a Língua de Sinais ainda possa ser empregada como metalinguagem para a análise

dessa estrutura superficial das palavras, ela definitivamente não serve como modelo de mapeamento ponto a ponto, para ancorar as unidades de escrita alfabética (*GrafE-mas*). Como a escrita alfabética mapeia a fala (e não a sinalização), é essencial que se use a fala como modelo de mapeamento ponto a ponto, para ancorar as unidades de escrita alfabética (*GrafE-mas*) nas unidades da fala (*FaneroLaliE-mas*).

No NDL-3, o capítulo sobre o *Novo paradigma de linguagem baseado nas neurociências cognitivas* (CAPOVILLA, 2013) propõe usar a fala visível e tateável (i.e., lida orofacialmente por visão e por tato) como modelo de mapeamento ponto a ponto, para ancorar as unidades de escrita alfabética (*GrafE-mas*) nas unidades da fala visível (*FaneroLaliE-mas*) e tateável (*EsteseLaliE-mas*). Ele fornece tabelas de correspondência entre *FaneroLaliE-mas* e *GrafE-mas*, que permitem calcular o grau de cifrabilidade grafêmica na escrita sob ditado de qualquer palavra lida orofacialmente por visão. Isso é de grande importância para aperfeiçoar a correção ortográfica da escrita de surdos videntes. Propõe ainda elaborar tabelas de correspondência entre *EsteseLaliE-mas* e *GrafE-mas* para calcular o grau de cifrabilidade grafêmica na escrita, sob ditado de qualquer palavra lida orofacialmente por tato pelo surdocego. Neste caso, a importância se dá em aperfeiçoar a correção ortográfica da escrita de surdocegos. Já as tabelas de correspondência entre *FaneroLaliE-mas* e *FonE-mas* permitem calcular o grau de audibilizabilidade de qualquer palavra lida orofacialmente por visão, importantes para aumentar a eficácia de programas de reabilitação auditiva de crianças surdas que receberam implante coclear (CAPOVILLA, 2006).

O capítulo sobre o *Fluxograma de compreensão da fala e da escrita* (CAPOVILLA; GRATON-SANTOS, 2013), também do NDL-3, explica as relações entre leitura orofacial e leitura alfabética. Para tanto, revisa estudos que demonstram que, tanto no surdo quanto no ouvinte, a leitura alfabética precede e propicia a leitura orofacial; sendo que, até serem alfabetizadas, as crianças não conseguem fazer leitura orofacial. Esses achados dão apoio ao modelo do bilinguismo e refutam como falsa a noção de que crianças nascidas surdas possam aprender a ler e escrever o Português por meio da leitura orofacial em escola comum.

4 Sinalismo versus oralismo: o impacto revelador de um fator psicolinguístico insuspeito

Como vimos, no início do século XVIII, a educação de surdos se bifurcou entre um inicialmente mais discreto oralismo de origem espanhola e um forte sinalismo de origem francesa. Emblemática dessa bifurcação é a migração para a França do tutor oralista português Jacobo R. Pereira (1715-1780) e seu embate com o pai do sinalismo, o abade Michel l'Épée (1712-1789), criador do *Instituto Real de Surdos-*

-Mudos. L'Épée aprendera os sinais com os surdos para poder catequizá-los. Para alfabetizar as crianças surdas, combinava esses sinais com uma série de sinais artificiais (chamados *sinais metódicos*) que inventara para ajudar os surdos a aprender a gramática do Francês.

A história do oralista Jacobo R. Pereira é essencial para revelar a profunda importância das relações entre a escrita e a fala do idioma do país em que vive o surdo. Embora na Espanha Jacobo R. Pereira tivesse tido grande sucesso em alfabetizar e oralizar crianças surdas espanholas (a começar por sua irmã surda); uma vez na França, ele encontrou inesperadas dificuldades em alfabetizar e oralizar crianças surdas francesas. De fato, ensinar a ler lábios e a oralizar a partir da escrita se mostrou muito mais difícil em Francês que em Espanhol. Para poder contornar a terrível opacidade do Francês escrito como guia para a pronúncia do Francês falado, Pereira inventou uma engenhosa datilologia fonética para levar os surdos a pronunciar precisamente o Francês. Essa datilologia fonética é precursora dos sistemas *Cued Speech* e *Visual Phonics*, hoje amplamente usados no *Clerc Center*, da *Gallaudet University*. A propósito, com o mesmo objetivo, mas com recursos completamente distintos, décadas mais tarde, outro oralista, Alexander Graham Bell, nos Estados Unidos, aplicaria o invento de seu pai, o *Visible Speech*, de 1864, para contornar a terrível opacidade do Inglês escrito como guia para a pronúncia do Inglês falado, levando seus alunos surdos (como aquela que viria a se tornar sua esposa, Mabel Bell) a conseguir pronunciar precisamente o Inglês.

Foi apenas depois de inventar a datilologia fonética que Jacobo R. Pereira finalmente conseguiu *desmutizar* seus pupilos surdos, levando-os a pronunciar bem o Francês falado. Décadas mais tarde, usando o *Visible Speech*, Alexander Graham Bell também conseguiu desmutizar seus alunos, levando-os a pronunciar bem o Inglês falado. Embora tais recursos fossem úteis para esse fim, eles ainda não eram suficientes para levar os surdos a ler e escrever competentemente. No caso de Pereira, foi demonstrado que seus pupilos só conseguiam pronunciar bem o Francês quando estavam sob controle das formas de mão da datilologia fonética; quando precisavam ler em voz alta diretamente do Francês escrito, esses alunos apresentavam muitos problemas. Isso constituía um problema para as exposições públicas que Pereira organizava periodicamente na corte para o rei, a nobreza e a burguesia. Essas exposições eram organizadas com o objetivo de impressionar o rei, para obter posição de destaque e favores reais, bem como de impressionar os nobres e a alta burguesia, para que eles lhe enviassem seus filhos como pupilos em regime de internato.

Nas exposições públicas, Pereira ostentava como trunfo sua habilidade em *desmutizar* seus pupilos surdos e desafiava l'Épée a conseguir o mesmo. L'Épée, contudo, estava mais interessado em levar os pupilos surdos a conseguir ler e escrever do que em levá-los a articular a fala. Nas primeiras exposições, de modo a dar a impressão de que

seus pupilos estavam conseguindo ler perfeitamente em voz alta, Pereira sinalizava disfarçadamente com suas formas de mão especiais, indicando aos seus pupilos surdos os sons que eles deveriam articular. Usando essa habilidade construída em seus aprendizes para uma série de exibições frente ao rei e à corte, Pereira também almejava impressionar o rei, fazendo com que ele o escolhesse, em vez de a l'Épée, para dirigir uma escola real de surdos, já que ele conseguia que seus pupilos oralizassem bem o Francês durante a "leitura" em voz alta. Ao perder a disputa, Pereira dedicou-se a tutorar jovens surdos oriundos da nobreza e da alta burguesia.

Nas fontes bibliográficas revistas por Lane (1989), fica claro que a função da datilologia fonética de Pereira era a de substituir o texto durante as exibições de "leitura" em voz alta, pois, segundo essas fontes, embora esses jovens parecessem ler perfeitamente em presença do tutor, quando a fortuna da família se exauria e eles tinham de voltar para casa, os ex-pupilos de Pereira se revelavam, de fato, ineptos para a leitura. Pereira teve, entretanto, outros pupilos de sucesso, como Saboureux de Fontenay, um ardoroso crítico da Língua de Sinais. A partir dessa vitória, o sinalismo do abade Michel de l'Épée foi exportado da França para os Estados Unidos (com Edward M. Gallaudet que, em 1856, criou a escola de surdos que viria a se transformar na *Gallaudet University*) e para o Brasil (com Edouard Huet que, com os auspícios de D. Pedro II, em 1857, fundou o Instituto Real de Surdos-Mudos, que viria a se transformar no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

Na história da educação de surdos, chama a atenção o fato de o oralismo (ou *Método Alemão*) ter prosperado mais na Espanha, na Alemanha e na Itália; e de o sinalismo (ou *Método Francês*) ter prosperado mais na França e nos Estados Unidos. Chama a atenção o sucesso do Oralismo incipiente na Espanha do século XVI, como parte do combinismo original de Ponce de Leon, cujo ensino de leitura e escrita era tão eficaz em levar seus alunos surdos de nascença a falar e a cantar. Chama também a atenção o sucesso de Jacobo Pereira em alfabetizar e desmutizar surdos de nascença na Espanha, e sua grande dificuldade em fazer o mesmo na França. Chama a atenção o sucesso de Samuel Heinicke na Alemanha, com sua ênfase na desmutização de surdos congênitos. Chama, por fim, a atenção o fato de o oralismo ter sido entronizado como paradigma ao mundo no congresso internacional de Milão, na Itália, e de ter permanecido dominante por quase um século. Esses dados contrastam com o grande sucesso do sinalismo ou manualismo na França e, depois, nos Estados Unidos e, simultaneamente, no Brasil. No Brasil, como explicado por Capovilla (no prelo), os paradigmas do sinalismo e do oralismo alternam-se ciclicamente no Imperial Instituto de Surdos Mudos.

O *Novo paradigma de linguagem baseado nas neurociências cognitivas* (CAPOVILLA, 2013) e a *Breve história de educação de surdos* (CAPOVILLA, no prelo) propõem uma explicação adicional psicolinguística, em adição às explicações políticas e históricas de Lane (1989). Estes textos chamam a atenção para o fato de que os

idiomas Alemão, Italiano e Espanhol têm elevada transparência e regularidade nas relações entre a escrita e a fala. Nesses idiomas de relações regulares entre as unidades da fala (*FonEmas*) e da escrita (*GrafEmas*) é possível fazer eficiente ancoragem recíproca da escrita na fala e da fala na escrita. Assim, a fala em Alemão, Italiano e Espanhol é altamente cifrável em Alemão, Italiano e Espanhol escritos. Bem como a escrita em Alemão, Italiano e Espanhol é facilmente decifrável em Alemão, Italiano e Espanhol falados. Em contraste, nos idiomas Francês e Inglês, as relações entre a escrita e a fala são mais irregulares e opacas, dificultando a aprendizagem da compreensão e da produção da fala a partir da escrita, e a aprendizagem da compreensão e da produção da escrita a partir da fala.

Essa elevada transparência nas relações entre fala e escrita tem consequências auspiciosas para o ensino de leitura e escrita alfabéticas por ancoragem na fala em suas modalidades ouvida (*FonEmas* ou *AcusticoLaliEmas* para ouvintes), vista (*FaneroLaliEmas* para surdos videntes) e tateada (*EsteseLaliEmas* para surdocegos), e para o ensino da compreensão da fala (em especial, a leitura orofacial) por ancoragem na escrita. A maior transparência explica porque as crianças, tanto as ouvintes quanto as surdas, que têm de dominar esses idiomas são alfabetizadas de modo mais fácil e com menos problemas de aprendizagem. Como em idiomas transparentes é mais fácil alfabetizar (ensinar a ler e escrever) e ser alfabetizado (aprender a ler e escrever), na Alemanha, Itália e Espanha, a má-formação cerebral, que caracteriza a dislexia de desenvolvimento, tem efeitos menos devastadores sobre a leitura e a escrita que nos estados Unidos, Inglaterra e França. Isso explica porque há muito mais estudos sobre o tema dislexia de desenvolvimento nesses últimos países do que nos primeiros. De fato, devido o idioma a ser aprendido ser mais transparente, as crianças disléxicas na Alemanha, Itália e Espanha apresentam menos erros de leitura e escrita que as crianças que têm de dominar a escrita em Inglês ou Francês, sendo apenas mais lentas que as normoléxicas. Por fim, e de modo ainda mais relevante para o tema deste capítulo, a questão da transparência explica também porque o oralismo, como já dito anteriormente, progrediu mais na Alemanha, Itália e Espanha que nos países anglofônicos ou francofônicos, e porque, nesses últimos, prosperou mais o sinalismo ou manualismo. Além dos fatores políticos e históricos de inegável importância (cf. LANE, 1989), esse fator psicolinguístico é também de grande relevância para compreender boa parte da disparidade encontrada na história da educação de surdos e nos relatos de eficácia de diferentes abordagens de alfabetização de surdos em diferentes idiomas.

Na alfabetização de crianças ouvintes, o ensino de leitura e escrita alfabéticas é feito por ancoragem na fala ouvida. Isso começa na educação infantil com atividades para desenvolver a compreensão auditiva da fala e o vocabulário auditivo, seguidas de exercícios para desenvolver a consciência fonológica, como brincadeiras de rima e aliteração, correção lúdica de falhas na pronúncia, segmentação de palavras ouvidas em

suas sílabas e fonemas, manipulação (com supressão ou adição ou inversão de ordem) de sílabas e fonemas em palavras ouvidas. Com a entrada no ensino fundamental, a criança aprende as letras e os sons que elas codificam. Mais propriamente, ela aprende as relações entre os *FonEmas* e os *GrafEmas*. Por meio de exercícios de cópia e escrita sob ditado ouvido, a criança aprende a cifrar as unidades da fala ouvida nas respectivas unidades de escrita. Por meio de exercícios de leitura em voz alta, a criança aprende a decifrar as unidades de escrita nas respectivas unidades da fala.

Para a alfabetização de crianças surdas, inicialmente a criança precisa adquirir e desenvolver uma linguagem materna primária. Para crianças com surdez congênita profunda, a linguagem mais facilmente adquirida é a de Sinais. Na educação infantil, a criança aprende os sinais para todos os objetos e eventos do mundo à sua volta e de suas experiências subjetivas. Tendo aprendido a sinalizar e a compreender a sinalização de modo a comunicar-se fluentemente e a pensar com clareza, a criança surda pode ser mais facilmente alfabetizada. Com o ingresso da criança surda no ensino fundamental, a alfabetização é feita por duas rotas: a profunda ou semântica; e a superficial ou transparente. Na rota profunda, as palavras e suas unidades semânticas (*MorfEmas* componentes) são ancoradas nos sinais de Libras. Na rota transparente, as palavras e suas unidades subsemânticas (*GrafEmas* componentes) são ancoradas nas propriedades conspícuas da fala visível (unidades de leitura orofacial visual, *FaneroLaliEmas*).

Na rota profunda ou semântica, a criança aprende que as palavras escritas são compostas de unidades de significado (*MorfEmas*); usando Libras como metalinguagem para analisar essas unidades e como modelo para encontrar nos *MorfEmas* da Libras os seus *MorfEmas* correspondentes.

Na rota superficial ou de transparência, a criança aprende as formas de mão da soletração digital, as letras escritas e as correspondências entre elas. Então, aprende a usar a soletração digital como recurso para analisar cada palavra escrita como uma sequência de letras, e para apreender essa sequência, mapeia as letras componentes nas formas de mão correspondentes. Quando a criança se torna capaz de quebrar as palavras escritas nas letras componentes e de apreender a sequência das letras por meio da correspondente sequência de formas de mão, ela é introduzida a duas noções: 1. à noção de que a escrita mapeia a fala; e 2. à noção de que a escrita pode ser usada como chave para compreender o que as pessoas falam, ou seja, para compreender a fala por meio da leitura orofacial.

“A criança aprende que diferentes letras e sequências específicas de letras (e.g., *GrafEmas*, *DiGrafos*) mapeiam diferentes formas de boca que podem ser percebidas por visão (como nos *FaneroLaliEmas* bilabiais {b}, {m}, {p} mas não nos *FaneroLaliEmas* velares como {k}, {g}) e por tato (como na vibração das cordas vocais que ocorre nas consoantes sonoras, como nos *EsteseLaliEmas* [v], [d], [g], mas

não nas surdas como os *EsteseLaliEmas* [f], [t], [k]; e do pavilhão nasal que ocorre nos *EsteseLaliEmas* nasais como [m], [n], mas não nos *EsteseLaliEmas* não nasais como [l]).” Em seguida, ela é introduzida formalmente à leitura orofacial por visão e tato, como meio de ancoragem da estrutura grafêmica das palavras. Ela aprende as formas de boca legíveis visíveis (*FaneroLaliEmas*) e tateáveis (*EsteseLaliEmas*) correspondentes a cada *GrafEma*, e vice-versa. Em auxílio à precisão ortográfica de sua leitura alfabética e de sua escrita alfabética, ela desenvolve a habilidade de visualizar as formas de boca correspondentes às palavras que precisa ler ou escrever. Graças a isso, melhoram substancialmente o grau de precisão da leitura alfabética (i.e., redução de paralexias logográficas) e a qualidade ortográfica da escrita, que passa a apresentar maior precisão e menos erros (i.e., redução de paragrafias). Melhora também a sua compreensão da fala por leitura orofacial. Em suma, na rota superficial, o ensino de leitura e escrita alfabéticas é feito por ancoragem na fala vista (compreensão da fala por leitura orofacial e subsequente consciência *FaneroLaliÊmlca*) e o ensino da compreensão da fala por leitura orofacial é feito por ancoragem na escrita alfabética.

Como consequência disso, em termos de círculos virtuosos envolvendo competências receptivas, a aprendizagem da leitura alfabética beneficia o desempenho de leitura orofacial e a aprendizagem da leitura orofacial beneficia o desempenho de leitura alfabética. Também como consequência disso, em termos de círculos virtuosos envolvendo competências expressivas, a aprendizagem da escrita alfabética pode beneficiar, em certa medida, o desempenho de articulação da fala, o qual é especialmente dificultoso para surdos congênitos. Além disso, a mais difícil aprendizagem de articulação da fala também beneficia o desempenho de escrita alfabética.

Assim, há um círculo virtuoso interno, pertinente às competências receptivas de compreensão da linguagem escrita e da linguagem oral. Segundo dados revistos por Capovilla e Graton-Santos (2013), o desenvolvimento das habilidades de compreensão da linguagem escrita (leitura alfabética) tende a preceder e a facilitar primariamente o desenvolvimento das habilidades de compreensão da linguagem oral (leitura orofacial), sendo que o impacto benéfico da leitura orofacial sobre a leitura alfabética é apenas secundário, num processo de *feedback* de refinamento progressivo.

Do mesmo modo, há também um círculo virtuoso interno pertinente às competências expressivas de produção da linguagem escrita e da linguagem oral. O desenvolvimento das habilidades de produção da linguagem escrita (escrita alfabética) tende a preceder e pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de produção da linguagem oral (articulação da fala), sendo que o impacto benéfico da articulação da fala sobre a escrita alfabética é apenas secundário, num processo de *feedback* de refinamento progressivo.

Além desse círculo virtuoso interno, há também um círculo virtuoso externo pertinente às relações entre as competências receptivas de um lado e expressivas de

outro. Em termos gerais, cruzam-se dois fatores: 1. em termos de relações entre habilidades de linguagem escrita *versus* de linguagem falada, o desenvolvimento das habilidades referentes à linguagem *escrita* (leitura e escrita alfabéticas) tende a *preceder e facilitar* primariamente o desenvolvimento das habilidades de linguagem *oral* (leitura orofacial e articulação de fala), sendo que ele tende a ser apenas secundariamente facilitado por ela; 2. quanto às habilidades de linguagem falada, em termos de recepção *versus* expressão, o desenvolvimento das habilidades de *recepção* linguística oral (leitura orofacial) tende a *preceder e pode facilitar* o desenvolvimento das habilidades de *expressão* linguística oral (expressão da fala), sendo que ele tende a ser apenas secundariamente facilitado por ela. Assim: a leitura alfabética é mais fácil que escrita alfabética; a leitura e escrita alfabéticas precedem a leitura orofacial; e a leitura e escrita alfabéticas e a leitura orofacial precedem a articulação da fala. Por ser competência muito complexa e dependente de diversas outras competências, não pode ser considerada um meio para construir competências, mas, apenas, um fim; e um fim que está, ele próprio, no final da escala de prioridades da educação pública e coletiva de surdos.

5 Características do Novo Deit-Libras (NDL-3) que o tornam um importante instrumento para a educação de surdos

Janice Gonçalves Temoteo

A terceira edição revista e expandida do *Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – Libras, o Novo Deit-Libras, segue a mesma linha do Deit-Libras* (2001), e “seu propósito é servir de instrumento para a concretização da educação bilíngue no Brasil e o resgate da cidadania do surdo brasileiro” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 30). A preocupação com a educação bilíngue dos surdos estava expressa no dicionário antes mesmo do reconhecimento de Libras como meio legal de comunicação, em 2002, visto que a educação de surdos só pode ter êxito no Brasil se a língua de instrução para os surdos for a Libras. Diante disso, a equipe do Lance-USP* tem trabalhado com o objetivo de ampliar cada vez mais o dicionário, para que os surdos tenham acesso a sinais das mais diversas áreas do conhecimento e para que o Novo Deit-Libras possa ser, de fato, mais um recurso que contribui para a implantação da educação bilíngue do surdo no país, ao lado de ações que a comunidade surda tem conquistado no âmbito da educação bilíngue.

O Novo Deit-Libras colabora, especificamente, com a educação bilíngue da criança surda brasileira nos seguintes aspectos:

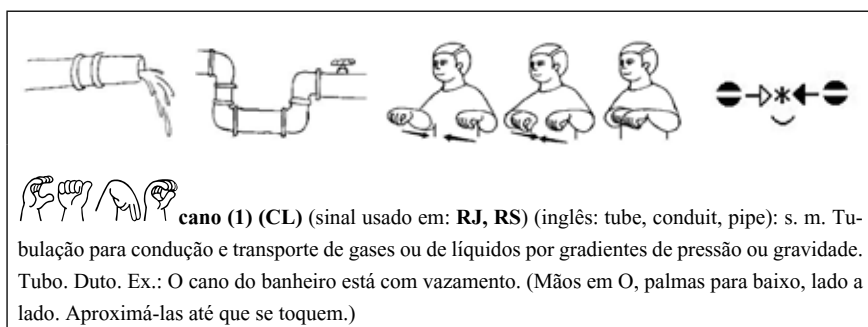
a) Permite obter acesso aos sinais de Libras e ampliar o léxico de sinais e do Português escrito:

Só muito recentemente é que a Libras passou a ser documentada em forma de dicionário, mas muitos manuais regionais e de cunho religioso podiam ser encontrados em vários estados brasileiros. Todavia, esse material nem sempre era de fácil acesso e muitas famílias de surdos não tinham conhecimento da existência de uma Língua de Sinais (TEMOTEO, 2012).

Cerca de 96% das crianças surdas têm pais ouvintes (KUSHALNAGAR *et al.*, 2010), e, nesses casos, o contato com a Língua de Sinais acontece de forma tardia, muitas vezes, apenas em idade escolar, quando alocadas em escola de ensino voltado para surdos. Há casos, porém, em que muitas crianças surdas permanecem isoladas no mundo dos ouvintes e se tornam adultos sem contato com outros surdos e sem acesso a Língua de Sinais. Schaller (1995) descreve o caso de Ildelfonso, que experimentou as tristes consequências dessa situação.

Pensando nesses casos, no distanciamento entre o surdo e a Língua de Sinais, o Novo Deit-Libras se propôs, desde a sua primeira publicação (DEIT-LIBRAS, 2001), a usar ilustrações como auxílio para a compreensão do sinal, como apresentado na Figura 1. Deste modo, ainda que a criança não possua domínio do Português, grande parte dos sinais é facilmente identificada apenas pela associação da ilustração com o sinal, em cada um dos verbetes.

Figura 1 - Entrada lexical do sinal CANO, que apresenta duas ilustrações que auxiliam na compreensão do sinal



Fonte: Capovilla; Raphael; Mauricio (2009, p. 638).

Para as crianças surdas alfabetizadas, o dicionário auxilia a ampliar o léxico de sinais de Libras e de palavras do Português escrito. É um dicionário trilingue, que “contém informações acerca de todos os ramos do saber humano e permite a tradução







entre três línguas escritas: o Português e o Inglês escritos alfabeticamente, e a Librasescrita de maneira visual direta, por meio do sistema *SignWriting*” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 30). O Novo Deit-Libras vem sendo ampliado com sinais do Nordeste (TEMOTEO, 2012) e do Rio Grande do Sul (MARTINS, 2012), que são as regiões com maior incidência proporcional de perda auditiva em geral e de surdez profunda, respectivamente.





b) Soletração digital: nova fonte *Capovilla-Raphael-2011*:

A soletração digital é mais um recurso disponibilizado pelo dicionário para auxiliar na educação bilíngue da criança surda. Por meio dela, a criança faz associação das letras do alfabeto manual com o alfabeto usado na Língua Portuguesa. Em Libras, a soletração digital é usada para comunicar nomes próprios de pessoas e lugares e, além disso, serve como recurso para identificar uma palavra que ainda não possui sinal conhecido, ou uma palavra de língua estrangeira. A esse propósito, pode-se lembrar que escrever palavras estrangeiras para as quais não havia representação hieroglífica foi uma das principais motivações para a civilização egípcia criar proto-alfabeto (ROBINSON, 1995). Deste modo, a cada vez que esse recurso é usado, a comunidade sinalizadora repete um processo civilizatório que está na base da própria cultura humana.

Até a presente edição, a soletração digital é feita usando a fonte *Libras-2002*. Para sua tese, Temoteo (2012) criou uma nova fonte, batizada de *Capovilla-Raphael-2011*, que será usada nas novas edições do dicionário. Essa nova fonte incorpora acentuação gráfica nas vogais e, para o mesmo espaço ocupado, oferece maior clareza e legibilidade das formas das mãos. As duas fontes encontram-se ilustradas na Figura 2.

Figura 2 - Quadro comparativo das fontes, *Libras-2002* e *Capovilla-Raphael-2011*, ambas com a fonte de tamanho 20

Acentuação	Exemplo	Fonte <i>Libras-2002</i>	Fonte <i>Capovilla-Raphael-2011</i>
acento agudo ´	estágio		
acento circunflexo ^	você		
Til ~	mamãe		

Acentuação	Exemplo	Fonte <i>Libras-2002</i>	Fonte <i>Capovilla-Raphael-2011</i>
Crase `	À vista		
Trema “	Bündchen		

Fonte: Temoteo (2012, p. 112).

A propósito, a legibilidade relativa dessas duas fontes em diferentes tamanhos tem sido objeto de análise experimental com escolares surdos de diferentes idades. O propósito é descobrir qual é o tamanho de fonte ideal para combinar maior legibilidade no menor consumo de espaço possível.

c) É útil como material instrucional de apoio pedagógico para educadores, professores, instrutores de Libras e outros profissionais:

O NDL-3 pode ser usado como material de apoio a instrutores de Libras, professores de surdos e (ou) outros profissionais que colaboram com a formação e a alfabetização da criança surda na elaboração de suas aulas (teóricas e práticas), além de em sala de aula, ajudando a criança surda a identificar sinais. É útil como auxílio pedagógico em cursos de Libras presenciais e a distância, dando suporte ao ensino de Libras.

- **Na interação familiar.**

Como a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais (KUSHALNAGAR et al., 2010), o uso do dicionário no contexto familiar possibilita aumentar significativamente a interação da criança com seus pais e irmãos. Assim, é um recurso importante para aumentar o envolvimento dos membros família da criança no seu aprendizado e desenvolvimento, incentivando todos os membros a estudar e usar Libras e Português.

- **Auxilia na criação de aplicativos em Libras para celulares e programas de computadores, sendo um apoio para a criação de banco de dados usados nesses programas.**

REFERÊNCIAS

AMMAN, J. K. **Surdus loquens**: the talking deaf man a method proposed, whereby he who is born deaf, may learn to speak. London, UK: Tho. Hawkins, 1620. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/cache/epub/13014/pg13014.html>>. The Project Gutenberg EBook #13014.

BARBERÁ, F. El manuscrito Lasso, 1550. **Revista Valenciana de Ciências Médicas**, 1916.

BONET, J. P. **Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos**. Madrid, España: Par Francisco Arbaco de Àngelo, 1620.

BULWER, J. **Chirologia**: or the naturall language of the hand. London: Thomas Harper, 1644. p. 5.

BULWER, J. **Philocophus**: or, the deafe and dumbe mans friend. Exhibiting the philosophicall verity of that subtile art, which may inable one with an observant eie, to heare what any man speaks by the moving of his lips. Upon the same ground, with the advantage of an historical exemplification, apparently proving, that a man borne deafe and dumbe, may be taught to heare the sound of words with his eie, & thence learne to speake with his tongue. By I. B. surnamed the Chirosopher London: Humphrey Moseley. 1648. p. 106-109. Disponível em: <https://archive.org/details/gu_philocophusde00bulw/>.

BULWER, J. **Philocophus**: or, the deafe and dumbe mans friend. Exhibiting the philosophicall verity of that subtile art, which may inable one with an observant eie, to heare what any man speaks by the moving of his lips. Upon the same ground, with the advantage of an historical exemplification, apparently proving, that a man borne deafe and dumbe, may be taught to heare the sound of words with his eie, & thence learne to speake with his tongue. By I. B. surnamed the Chirosopher London: Humphrey Moseley, 1648.

CAPOVILLA, F. C. (no prelo). Apanhado histórico da educação de surdos no Brasil: 150 anos de alternância entre oralismo e sinal. Em F. C. Capovilla; W. D. Raphael (Orgs.). **Enciclopédia da Língua de Sinais brasileira**: O mundo do surdo em Libras, Vol. 10: Sinais de Libras e o mundo dos substantivos, e Apanhado histórico da educação de surdos no Brasil: 150 anos de alternância entre oralismo e sinal. São Paulo, SP: Edusp.

CAPOVILLA, F. C. O implante coclear em questão: Benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Orgs.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira**. Vol. II: Sinais de M a Z. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, Mec-FNDE, 2006. v. 2. p. 1519-1546.

CAPOVILLA, F. C. Paradigma neuropsicolinguístico para refundação conceitual e metodológica da linguagem falada, escrita e de sinais para alfabetização de ouvintes, deficientes auditivos, surdos e surdocegos. In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO A. C. (Orgs.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. Volume 1: Sinais de A a H. p. 73-156.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: Evolução das abordagens. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo, SP: Memnon; Capes; Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004. p. 221-248.

CAPOVILLA, F. C. et al. O desafio do bilinguismo na educação do surdo: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo, SP: Memnon; Capes; Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004. p. 253-265.

CAPOVILLA, F. C. et al. (2006). BuscaSigno: Sistema computadorizado de busca quirêmica de Libras que recupera sinais por forma de mão e não verbete ou classe semântica. CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. (Orgs.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp; Mec-FNDE, 2006. v. 2: p. 1573-1602.

CAPOVILLA, F. C.; GRATON-SANTOS, L. E. Compreensão da fala: Relações entre audição e leitura orofacial, elucidadas por fluxograma de processamento de informação AcusticoFonêmica e FaneroLaliêmica. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 1, p. 229-233.

CAPOVILLA, F. C.; MAURICIO, A. C.; RAPHAEL, W. D. (2013). Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas – por um novo paradigma na dicionarização das línguas de sinais. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 1: Sinais de A a H, p. 21-44.

CAPOVILLA, F. C. et al. (De)Cifrando o Português na Nova Ortografia: Parâmetros de dificuldade de leitura e de escrita sob ditado na fase alfabética. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em**

Linguística e Neurociências Cognitivas. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 1: Sinais de A a H, p. 157-166.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (2013). Alfabeto manual de Libras, números em Libras, e formas de mão usadas em Libras. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 1: Sinais de A a H, p. 163-166.

CAPOVILLA, F. C.; OLIVEIRA, W. G. (2013). Análise da estrutura Sematosêmica-SignumIcular do corpus de 10.338 sinais da 3ª ed. do Novo Deit Libras via BuscaSigno, versão 2. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 2: Sinais de I a Z. p. 2684-2701.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira – Libras**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.; MAURICIO, A. C. L. **Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira – Libras**. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.; MAURICIO, A. C. L. **Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira – Libras baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. São Paulo, SP: Edusp, 2013. Volume I: Sinais de A a H.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.; MAURICIO, A. C. L. **Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira – Libras baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. São Paulo, SP: Edusp, 2009. Volume 2: Sinais de I a Z.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V.; WÖHRMANN, S. (2013). Como ler e escrever os sinais de Libras: A escrita visual direta de sinais SignWriting, e como escrever a articulação visível do Português falado: A escrita visual direta da fala SpeechWriting. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2013. v. 1, p. 167-228.

CERVANTES, M. **El Licenciado Vidriera**. [s.l.: s.n.], 1613.

CONDILLAC, E. B. **Traité des sensations**. Paris, France: Debure, 1754.

CONDILLAC, E. B. **Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme**. Parma: Imprimerie Royale, 1775.

DALGARNO, G. **Ars signorum** (Art of Signs). 1661. Disponível em: <http://www.labirintoermetico.com/12ArsCombinatoria/lingue_universal/Dalgarno_G_The_works_of_George_Dalgarno.pdf>.

DALGARNO, G. (1680). **Didascalocophus**: the deaf and dumb man's tutor. 1680. Disponível em: <http://www.labirintoermetico.com/12ArsCombinatoria/lingue_universal/Dalgarno_G_The_works_of_George_Dalgarno.pdf>.

KUSHALNAGAR, P. et al. Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language Access. **The Journal of Clinical Ethics**, v. 21, n. 2, p. 143–154, 2010.

L'ÉPEE, C. M. A. de. **L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques**. Paris, France: Nyon l'aîné, 1776. Disponível em: <https://archive.org/details/gu_institutionso00xxxx>.

L'ÉPEE, C. M. A. de. **La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience**. Paris, France: Nyon l'aîné, 1784. Disponível em: <<http://www2.biusante.parisdescartes.fr/livanc/?cote=38463&do=chapitre>>.

LÓPEZ-NÚÑEZ, A. **Licenciado Lasso**: Tratado legal de los mudos. Madrid, España: [s.n.], 1919.

MARTINS, A. C. **Lexicografia da Língua de Sinais brasileira do Rio Grande do Sul**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

ROBINSON, A. (1995). **The Story of Writing**: Alphabets, Hieroglyphs & Pictograms. London, UK: Thames and Hudson, 1995.

SABOUREUX DE FONTENAY. Lettre de M. Saboureux de Fontenay, sourd et muet de naissance, à Mlle. ***. **Suite de la clef ou Journal historique sur les matières du temps**, Versailles, France. Le 26 décembre 1764. 1765. [Reimpresso em: de FONTENAY, S. (1765). Journal du Verdun – Suite de la clef ou Journal historique sur les matières du temps, v. 98, p. 284-298, 361-372.]

SABOUREUX DE FONTENAY. Lettre à M. Desloges, 10 Oct. 1779. In: DESCHAMPS, Claude-François. **Lettre à M. de Bellisle... pour servir de réponse aux observations d'un sourd et muet sur "Un Cours élémentaire d'éducation des sourdes et muets"**, 35-37, 1780.]

SABOUREUX DE FONTENAY. Lettre à l'Abbé Deschamps, 6 Jan. 1780. In: DESCHAMPS, Claude-François. **Lettre à M. de Bellisle... pour servir de réponse aux observations d'un sourd et muet sur "Un Cours élémentaire d'éducation des sourdes et muets"**, p. 43-44.

SCHALLER, S. **A man without words**. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

TEMOTEO, J. G. **Lexicografia da Língua de Sinais brasileira do Nordeste**. 2012. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

UMIKER-SEBEOK, J.; SEBEOK, T. A. (Eds.). **Monastic Sign Languages**. New York, NY: Mouton de Grutyer, 1987.

YEBRA, M. **Refugium infirmorium**. Madrid: Luys Sachs, 1593. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=-z5N-iRjRtjc&dq=Refugium+infirmorium&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s>.

Crianças Surdas Implantadas, Trabalho Pedagógico e Envolvimento Parental numa Perspectiva de Educação Bilingue

Orquídea Coelho¹
Bruno Mendes²

1 Introdução

A nossa abordagem no âmbito dos implantes cocleares em crianças surdas profundas bilaterais, a propósito das decisões passíveis de serem tomadas ao nível do trabalho pedagógico na escola e do envolvimento parental, encontra-se alicerçada nos estudos que temos vindo a desenvolver, não apenas e especificamente sobre esta temática, mas também sobre educação de surdos, direitos culturais, linguísticos e de cidadania, bem como recorrendo a diversos autores que, de algum modo, têm contribuído para a compreensão da surdez e da educação de surdos numa perspectiva bilingue. Este entendimento situa-se na relação entre duas línguas, uma vocal, direcionada para as capacidades auditivas da criança (o Português) e uma gestual/de sinais, adequada à singularidade de ser visual da criança surda (a Língua Gestual Portuguesa ou a Libras), nos casos de Portugal e do Brasil.

Contrariamente a uma perspectiva que conceptualiza a surdez como uma experiência biológica que se manifesta numa privação sensorial caracterizada pela perda ou diminuição da capacidade de audição, nós situamos as nossas pesquisas e os nossos trabalhos sob uma perspectiva que a entende como uma experiência sociocultural, produzida através de interações que permitem a um determinado sujeito crescer e desenvolver-se em determinados sentidos linguístico-culturais baseadas sobretudo em características biopsicossociais, estruturadas a partir de uma predisposição visual para a comunicação (MENDES; COELHO; VAZ, 2012). Neste sentido, tal como Bernard Mottez referiu em 1981, adopta-se aqui uma visão de surdez como uma re-

1 Professora Auxiliar e Investigadora, FPCEUP/CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. *e-mail*: orquidea@fpce.up.pt

2 Investigador, FPCEUP/CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. *e-mail*: bmendes@fpce.up.pt

lação estabelecida entre, pelo menos, duas pessoas (COELHO, 2010; FUSELLIER-SOUZA; COELHO, 2010).

No que concerne aos implantes cocleares (IC), verifica-se uma quase ausência de estudos nesta área em Portugal, sobretudo no âmbito das Ciências da Educação e da sua interligação com as áreas da Medicina e da Saúde, o que determina uma necessidade de mapear quer as práticas de implantação coclear, suas racionalidades e fundamentos políticos, científicos, éticos e sociais, quer as práticas educativas aplicadas com crianças surdas implantadas, bem como os seus fundamentos pedagógicos e científicos. Embora em alguns países a pesquisa envolvendo esta temática tenha vindo, nos últimos anos, a ser foco crescente de estudo, podemos constatar que são ainda escassos os trabalhos divulgados, sobretudo os estudos de cariz longitudinal, quer pelas dificuldades de acesso a alguma da informação pertinente, quer pelo tempo de acompanhamento que é necessário para obter resultados creíveis.

Deste modo, fundamentamos este trabalho em diversos autores e em estudos já realizados por nós e, sobretudo em excertos de uma publicação da nossa autoria³.

2 O estado da arte em redor do implante coclear

Em torno do implante coclear criou-se uma controvérsia que remonta, pelo menos, aos anos 70 do século 20 (LEIGH, 2009). O desenvolvimento tecnológico e científico recente trouxe mudanças civilizacionais incontornáveis. Porém, nem todas as inovações tecnológicas são encaradas com igual entusiasmo entre diferentes comunidades, e disso é exemplo o implante coclear (DUARTE, 2012; LEIGH, 2009; WEINBERG, 2005).

Existe uma larga controvérsia sobre a implantação coclear em crianças surdas profundas pré-linguísticas. De um lado, surgem argumentos que, sob uma perspetiva médica, consideram a surdez infantil como uma doença a ser tratada, nomeadamente através da aplicação desta tecnologia de implantação (NUNES, 2012). De outro lado, existem evidências científicas contraditórias sobre o real benefício dos implantes para as crianças (BATISTA, 2005; CROUCH, 1997; SPARROW, 2005).

Leigh (2009) aponta esta controvérsia identificando estudos que dão conta que crianças com próteses auditivas e implantes cocleares melhoram a oportunidade de socialização com pares ouvintes. Berg *et al.* (2007) indicam que a implantação coclear aos dois anos é mais eficaz do que aos 5 anos para o desenvolvimento

3 COELHO, Orquídea; AMORIM, Cândida; MENDES, Bruno. Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilingue: desafios e procedimentos em Portugal. In: BATTEGAY Alain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coords.). *Prendre soin, prendre part, vivre avec*: Enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations? Porto: Livpsic, 2012. p. 121-142.

da linguagem oral. Porém, apontam também que existe frequentemente uma expectativa pouco realista dos pais sobre o sucesso do implante, corroborando Coelho, Amorim e Mendes (2012), para quem um dos mal-entendidos acerca do implante coclear é assumir que uma criança implantada se transforma numa criança ouvinte.

Além destas, existem outras dimensões fundamentais a discutir neste processo, e que importa incorporar e aprofundar em pesquisas futuras. Nesse sentido, torna-se fundamental identificar como atuam algumas equipas multidisciplinares que acompanham as crianças surdas e as famílias, qual a informação fornecida sobre o processo pré e pós-quirúrgico e as potenciais implicações das tomadas de decisão a este respeito no desenvolvimento da criança a nível identitário, desenvolvimental, psicológico, social e linguístico. A realização de pesquisas nesse sentido, para as quais estamos presentemente a contribuir, tem-nos possibilitado perceber, entre muitos outros aspectos, quais os modelos educativos subjacentes e qual a composição e modos de atuação destas equipas profissionais que são fundamentais para o trabalho com a família das crianças surdas, principalmente durante o processo de luto e na transmissão de informação sobre o impacto do implante (SILVA, 2012).

De acordo com Ouellette (2011), é também necessário compreender e discutir a decisão parental sob uma perspectiva ética e bioética, na medida em que esta decisão terá impactos cruciais na vida do(s) seu(s) filho(s). A família é vista como parte fundamental no processo de implantação e reabilitação da criança mas também na formação da identidade da criança surda (BAT-CHAVA, 2000; DUARTE, 2012; HYDE; POWER, 2005; SANTOS, 2011; SILVA, 2012).

Por seu turno, Sasha Scambler (2013) realça o exemplo da pouca informação fornecida aos pais sobre impactos da implantação para a sua criança surda, alertando para a necessidade da aproximação à comunidade surda. Berg *et al.* (2007) identificam também a necessidade de a formação e exercício profissional dos médicos audiologistas se aproximar da comunidade surda para melhor conhecer as suas características, perspectivas e valências para a vida de uma criança surda.

Ao adoptarmos uma abordagem afastada do modelo médico ou clínico-terapêutico que entende a surdez como défice e algo a ser normalizado (BREIVIK, 2005; COELHO, 2010; EMERY, 2009; LADD, 2005; LANE, 1995, 2005; SENGHAS; MONAGHAN, 2002), aproximamo-nos do que tem sido designado de modelo sócio-antropológico, modelo sociocultural, ou, numa visão mais recente, modelo cultural e modelo pós-cultural (BISOL; SPERB, 2010; BREIVIK, 2005; COELHO, 2010; EMERY, 2009; LANE, 1995, 2005; SENGHAS; MONAGHAN, 2002). Deste modo, o entendimento acerca das pessoas surdas passa por reconhecê-las como membros de uma minoria linguística e cultural, que desenvolve uma

língua orientada para aspetos visuais, a Língua Gestual/Língua de Sinais, e como pessoas que assumem marcadores culturais surdos, próprios da sua comunidade de pertença.

3 Em que consiste o IC e que questões coloca

Em alternativa às próteses auditivas convencionais ou digitais, o Implante Coclear (IC) é um dispositivo electrónico cujo papel é substituir parcialmente a função da cóclea, transformando os sons e ruídos do meio ambiente em energia eléctrica, capaz de actuar sobre as aferências do nervo coclear e desencadeando uma sensação auditiva no indivíduo (ROESER; BAUER, 2004).

Coelho, Amorim e Mendes (2012) referem que o IC é colocado através de uma cirurgia realizada na zona craniana posterior do pavilhão auricular ou auditivo externo, optando-se pela sua colocação no ouvido mais afectado pela perda de audição, já que esta intervenção altera de modo irreversível as estruturas da cóclea. Este procedimento começou por ser aplicado em casos de surdez neurosensorial bilateral severa e profunda, embora, actualmente, já se realize quando apenas um dos ouvidos tem surdez profunda (IC Híbrido), existindo, também o implante bilateral.

O IC é composto por uma Unidade Interna implantada cirurgicamente no ouvido interno e por uma Unidade Externa composta por um conjunto de componentes. A Unidade Interna é constituída por uma antena interna com um íman, um cabo de eléctrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível, que é implantado na cóclea e um receptor estimulador da informação sonora. Quanto maior for o número de eléctrodos implantados, maiores e melhores serão as possibilidades de percepção dos sons. A Unidade Externa apresenta um microfone com duas saídas: uma para o processador de fala e outra para o transmissor externo (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

O processo de sensação auditiva demora fracções de segundos e inicia-se no momento em que o microfone capta o sinal sonoro e o transmite ao processador da fala, que, por sua vez, encaminha a informação para o receptor estimulador interno, através da antena transmissora sob a forma de sinais eléctricos. Estas informações passam para os eléctrodos intracocleares, que as transmitem às fibras nervosas da cóclea, o que resulta numa sensação auditiva (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

O implante coclear (IC), decorrendo de uma prática médica que visa a “cura” da surdez através de uma intervenção cirúrgica, situa-se num campo que tem estado associado ao domínio da medicina, da reabilitação médica e da tecnologia. Por esse motivo, a realização de implantes cocleares, nomeadamente em crianças surdas pré-

-locutórias, e os processos pré e pós-implante, no que à educação da criança surda diz respeito, têm vindo a ser fortemente contaminados em Portugal, como em outros países, por essa visão médica, a qual pretende impor a adopção de um modelo reabilitador no seio das decisões educativas e pedagógicas, quer dos pais, quer dos profissionais da educação.

Este é um dos motivos pelos quais a realização de implantes cocleares tem vindo a suscitar debates e, acima de tudo, controvérsias entre defensores e críticos desta técnica médico-cirúrgica que, em última instância, procura minimizar as consequências da surdez, pressupondo que uma criança implantada “se transforma numa criança ouvinte” (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Madalena Baptista (2005) elenca argumentos a favor e argumentos contra a realização do implante coclear, os quais permitem averiguar acerca da sua colocação em crianças quer sobre uma perspectiva de tecnologia avançada (abordagem médica da surdez), quer sobre uma perspectiva de prática invasiva e irreversível (abordagem sócio-antropológica da surdez) que condiciona a construção identitária da criança.

Resumimos, assim, os principais argumentos a favor do IC identificados pela autora (BAPTISTA, 2005):

- constituir um importante passo da Medicina;
- conduzir a elevadas expectativas de sucesso em todas as áreas da vida;
- evidenciar, através de certos estudos realizados, benefícios audiológicos e o aumento de capacidades cognitivas;
- considerar-se existirem resultados positivos nos níveis de leitura alcançados;
- afirmar-se a existência de ganhos que permitam reconhecer sons ambientais, apreender o ritmo da linguagem oral, compreender e emitir palavras, mesmo admitindo que o domínio da língua oral possa não ser idêntico ao dos ouvintes;
- existirem resultados maioritariamente favoráveis na população pós-linguística implantada;
- ter sido evidenciado, por algumas investigações, que a população pré-linguística está mais apta a desenvolver a linguagem oral com IC do que com as próteses convencionais;
- terem sido encontradas explicações para as grandes variações de resultados dos estudos de sucesso realizados, com recurso a factores intrínsecos e extrínsecos à criança, como a idade de implantação, as funções mentais da linguagem, o ambiente linguístico e social, o suporte parental, a gestão educativa, o tempo de uso do implante e a conjugação de esforços.

Seguindo o trabalho da mesma autora (BAPTISTA, 2005), passamos a destacar alguns dos argumentos contra o IC:

- destruir de modo irreversível o ouvido natural;
- impedir outras utilizações futuras;
- constatarem-se complicações médico-cirúrgicas (2%) e falência do implante (5%);
- existir a possibilidade de perda substancial da qualidade de vida;
- poder atuar como uma via infecciosa em casos de doença como a meningite;
- limitar na prática de exercício físico e de atividades desportivas;
- ter que ser desligado em diversas situações por motivos de interferência;
- impedir o acesso a espaços com temperaturas superiores a 50°C e inferiores a 5°C;
- impossibilitar a realização de exames médicos como a ressonância magnética;
- criar interferências com postos emissores e receptores, como rádio, televisão e telemóveis;
- ter-se revelado um método inapropriado para muitos casos;
- inibir a aprendizagem e uso da língua gestual;
- privar a criança da cultura surda e não lhe permitir tornar-se parte do mundo ouvinte;
- ameaçar a construção de uma identidade surda no caso de surdez pré-linguística;
- evidenciar resultados em crianças surdas pré-linguísticas (surdas de nascença ou com uma surdez adquirida antes dos dois anos de idade), pouco satisfatórios;
- existir uma hiperbolização das histórias de sucesso;
- pôr em causa a legitimidade do consentimento presumido (consentimento familiar) no IC em crianças;
- conduzir a expectativas irrealistas e elevadas na família e nos educadores;
- faltar investigação longitudinal pluridisciplinar, e resultados ao nível do equilíbrio psico-afectivo, de integração social e sucesso académico;
- a compreensão auditiva não ser a mesma do ouvinte normal e poder ser afectada por factores ambientais ou na presença de vários interlocutores;
- estarem registados baixos níveis de compreensão da fala, da produção oral/vocal e do desenvolvimento da linguagem.

Deste modo, podemos constatar como os argumentos a favor do IC, assumidos pelos defensores do modelo médico-terapêutico da surdez, rivalizam e colidem com os argumentos contra o IC, cujos pressupostos se enquadram no modelo sociocultural da surdez. No primeiro caso, o IC é apresentado como uma tecnologia avançada que permite substituir a cóclea e aceder à audição; no segundo, é visto

como uma prática invasiva e irreversível, que ameaça uma construção identitária positiva, suscita desconfiança e insegurança quanto aos resultados e efeitos e coloca problemas éticos.

Pelo exposto, reforçamos a ideia da necessidade de uma investigação aprofundada sobre esta problemática, a qual pressupõe, por um lado, a recolha de informações sobre as práticas de implante coclear desenvolvidas em Portugal (bem como em outros países), visando a caracterização de práticas a nível nacional. Por outro lado, dadas as condicionantes em desenvolver um estudo longitudinal⁴ num curto espaço de tempo, os objetivos do estudo passariam por problematizar a articulação entre as equipas médicas e educativas (multidisciplinares) que acompanham o processo de implantação coclear, nomeadamente no que respeita à informação concedida às famílias, bem como analisar propostas e práticas educativas para crianças implantadas e os seus efeitos a curto prazo. Para além disto, pretender-se-ia problematizar o processo de tomada de decisão dos pais ou responsáveis pela criança, bem como os fundamentos científicos, legais e educativos que lhe subjazem.

4 Crianças implantadas, educação bilíngue, trabalho pedagógico e envolvimento parental

No seguimento do que temos vindo a expor, orientam-nos preocupações sobre as condições de cidadania oferecidas às crianças surdas, mormente às crianças surdas implantadas e quais as oportunidades de sucesso que a sociedade tem vindo a colocar ao seu dispor, seja em termos educativos, sociais, linguísticos ou culturais. Apesar de estarmos conscientes do longo caminho que importa percorrer, visamos, também, desconstruir perspetivas audistas subjacentes a algumas concepções e práticas sociais sobre os surdos e a surdez, as quais se baseiam na assunção de uma normatividade audiocêntrica. Ao mesmo tempo, pretendemos averiguar quais as vantagens dos modelos de educação bilíngue e bicultural para crianças surdas implantadas.

Vários autores consideram que durante décadas as escolas e centros de educação de surdos tiveram subjacentes modelos sociais e culturais que colocaram em causa o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, confinando-os para os lugares mais baixos da escala social, e denunciaram essa situação como sendo o resultado de medidas educativas desastrosas aliadas a uma sociedade audiocentrada e incapaz de considerar as línguas gestuais/de sinais como as línguas adequadas aos

⁴ Coelho, Amorim e Mendes (2012) apontam para uma falta de estudos longitudinais acerca da eficácia dos implantes e das consequências futuras para as crianças implantadas, quer ao nível de questões de saúde, quer ao nível de questões de identidade.

surdos, e o acesso direto e eficaz aos direitos à formação, à informação e a exprimir-se e comunicar (DELAPORTE, 2002; LANE, 2005; MOTTEZ, 2006; SACKS, 2002; SKLIAR, 1998, entre muitos outros).

Em Portugal, em 2008 (Dec-Lei 3/2008), foram criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), as quais pretendem vir a dar corpo ao trabalho de intervenção precoce e continuada com as crianças e jovens surdos, visando corporizar práticas educativas que se aproximam mais do que se considera serem as reais necessidades destas crianças e jovens: uma educação bilingue e bicultural.

Embora persista ainda o debate sobre o tipo de educação que as crianças surdas devem ter como forma de se desenvolverem plenamente no plano individual e social, debate esse marcado, por um lado, pelas tendências mais oralistas e normalizadoras e, por outro, por tendências mais gestualistas, assistimos também à confluência destes discursos e perspectivas que cada vez mais valorizam e enfatizam a necessidade da aprendizagem de ambas as línguas em distintas modalidades. Referimo-nos à aprendizagem e/ou aquisição da língua gestual/língua de sinais (neste caso a Língua Gestual Portuguesa) como primeira língua e de uma segunda língua escrita (neste caso o Português), havendo ainda a possibilidade de aprendizagem da língua oral para as crianças cujas características possibilitem esse tipo de trabalho. Desta forma, é tido que “o sucesso académico da criança surda e o seu desempenho profissional como adulto depende em larga escala num domínio adequado do português como segunda língua, na modalidade escrita e, se possível, oral” (SILVA, 2010).

Convém, contudo, acentuar que estes modelos bilingues e biculturais, não se assumindo como “modelo único”, admitem práticas diferenciadas e adequadas a cada situação, ou seja, não se preconiza a existência de um modelo tipo “pronto-a-vestir”, mas antes se promove a reflexão e se procura encontrar as soluções que melhor possam dar resposta a cada criança, tendo em conta as suas características, de entre as quais se salienta o facto de serem, ou não, implantadas.

Olhando a realidade da educação de surdos em Portugal, e considerando também algumas experiências em curso e outras já consolidadas em diversos países, no que concerne à educação bilingue de crianças surdas, torna-se imperativo perceber o desenho destes modelos e práticas e respectivos impactos educativos, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Afirmar-se, então, como fundamental a realização de estudos sobre estes aspetos, não esquecendo as dimensões históricas e geo-políticas que os condicionam.

O olhar crítico das Ciências da Educação é, portanto, essencial sobre este campo lato de estudo, o qual assume, dentro do tema mais geral indicado e da respectiva problemática social, uma relevância que, mesmo vindo a ser discutida há vários anos, não deve ser descurada nos tempos atuais, principalmente se forem tidos em

conta os avanços legislativos e educativos que a este nível ocorreram em Portugal, apontando na direção de uma educação bilingue, e ainda que a prática de implantação coclear tenha aumentado exponencialmente.

Com efeito, nas nossas escolas é cada vez maior a percentagem de crianças implantadas, sobretudo ao nível dos Programas de Intervenção Precoce, da frequência do Jardim de Infância e dos primeiros anos da Escolaridade Básica, o que significa e determina que antes da entrada da criança na escola já foram tomadas decisões e assumidos compromissos educativos por agentes das equipas médicas, e da área da saúde e pelos pais, cuja informação recebida foi exclusivamente transmitida por estes profissionais. Ou seja, os profissionais da educação, quando recebem crianças surdas, são confrontados com decisões educacionais, tomadas a montante, sem que para tal eles tivessem sido chamados a dar a sua opinião. No caso das crianças surdas implantadas, os pais trazem já um conjunto de “instruções” que lhes foram incutidas pelas equipas médicas e dos serviços de saúde para transmitirem aos educadores, como regras de conduta relativamente ao seu filho. Os profissionais da saúde não apenas se limitaram a induzir os pais na tomada de decisão a favor do implante, como se arrogam o direito de prescrever o que deve e não deve ser feito pelos profissionais da educação. No topo destas prescrições, de acordo com os testemunhos recolhidos nos nossos estudos, surge sempre a proibição do uso da Língua Gestual/de Sinais.

Ora, é nosso entendimento que a decisão dos pais, para ser uma escolha verdadeiramente informada, carece que um amplo conhecimento de todos os riscos e benefícios prováveis. Para tal, não basta a informação médica e de outros técnicos da saúde, mas importa incluir, no mesmo patamar e com o mesmo estatuto de grandeza e de (re)conhecimento, a informação veiculada por agentes educativos experientes e reconhecidamente conhecedores deste domínio de intervenção, por elementos adultos pertencentes à comunidade surda, que “estejam de bem” com a sua condição de vida, e com uma trajetória de vida e uma construção identitária positiva, e por outros pais de crianças surdas que tenham já ultrapassado o seu luto, encontrando-se na fase de realização de um projeto de vida que contemple a aceitação e o respeito pela surdez do seu filho, seja este implantado, ou não. No que este assunto diz respeito, importa também definir um projeto educativo concreto para o seu filho, no qual é fundamental o acesso a informações realistas, adequadas e cientificamente fundamentadas. Neste campo, o papel dos agentes educativos e da comunidade surda é tem-se revelado absolutamente imprescindível.

No actual contexto, reforçamos o facto de, no nosso país, e contrariamente ao que acontece em outros países, como a Suécia, a família ouvinte da criança surda implantada ser orientada, no período pós-implante, a seguir intensa e exclusivamente um modelo de treino auditivo e de produção de fala exaustivos com a criança,

excluindo qualquer proximidade com uma língua gestual ou com gestos naturais, processo que, no nosso entender, coloca questões éticas de aguda pertinência (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Em Portugal, por parte de alguns profissionais da saúde, assistimos ainda à difusão da ideia de que o IC é uma solução incontestável, que só vem trazer benefícios e corrigir um erro impossível de ser ultrapassado de outra forma. Esta técnica de reabilitação cirúrgica tem vindo a tornar-se quase uma rotina, no que diz respeito a crianças com surdez profunda. Realizam-se IC há mais de 25 anos, maioritariamente numa Unidade Hospitalar do Centro do País, onde, desde então, já foram colocados mais de 650 implantes. Estima-se que, nessa Unidade, actualmente, sejam realizadas cerca de 60 cirurgias de IC por ano, totalmente custeadas pelo Serviço Nacional de Saúde. Sabe-se, portanto, que o Estado Português suporta todas as despesas inerentes à colocação do IC, embora não existam dados oficiais publicamente divulgados sobre o seu número, nem sobre o custo desta opção. Tendo em conta que se trata de uma situação que envolve, para além do acto cirúrgico e da aquisição dos dispositivos tecnológicos, um internamento longo da criança, deslocação e permanência de um familiar, bem como um período intensivo de terapia da fala, mais uma vez por estimativa, calcula-se que os custos se situarão entre 30 mil e 60 mil Euros, integralmente financiados pelo Estado Português, por cada criança implantada (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Ora, no nosso país, a ausência de divulgação de informação clara e objectiva a propósito desta questão contrasta com a situação verificada em outros países, como a França, a Suécia ou Brasil, entre outros, onde, quer os respectivos serviços nacionais de saúde, quer as unidades hospitalares, disponibilizam por diversos meios, incluindo, as suas páginas electrónicas, um conjunto alargado de informações objectivas e esclarecedoras dos utentes, em particular, e dos contribuintes em geral. Deste modo, qualquer cidadão que pretenda obter informação sobre os custos de um IC, bem como da participação que os serviços de saúde proporcionam, tem esse seu direito assegurado, através de uma informação transparente. No nosso país, a desinformação neste domínio contribui para a exclusão dos cidadãos do exercício pleno da cidadania que a lei lhes atribui, estando por esclarecer os motivos porque assim é, e a quem serve este propósito (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Esta visão medicocentrada ignora todas as outras propostas, nomeadamente as respostas educativas sucessivamente encontradas, e coloca no centro a resposta da medicina como a única e incontestável. Os estudos de inúmeros autores, das mais variadas áreas do conhecimento e das quais apenas salientámos alguns contributos, nomeadamente, psicológicos (FURTH, 1966), filosóficos (BENVENUTO, 2006; SÁ CORREIA, 2010; RANCIÈRE, 2011), sociológicos (DELAPORTE, 2005; MOT-

TEZ, 2006), antropológicos e culturais (SKLIAR, 1999; LANE, 1992; CAMPOS, 2005; BISOL; SPERB, 2010), linguísticos (STOKOE, 1960; BELLUGI, 1979; KLIMA, 1979; CUXAC, 2001; GOLDIN-MEADOW, 2003; KARNNOP, 2004; SIM-SIM, 2005; MINEIRO, 2010), educacionais (AHLGREN, 1982; AMARAL, 2006; BOUVET, 1999; COELHO, 2011) e até médicos (SACKS, 2002; MEYNARD, 2008), relativos à surdez, aos surdos, à educação e ao futuro das crianças surdas, não são considerados à luz desta visão médica restrita.

Tal como já referimos, este modelo, que impõe uma visão estritamente relacionada com a patologia da audição, tem vindo a interferir no plano educativo, indicando estratégias de índole reparadora, remediativa e correctiva, orientando a educação das crianças surdas apenas para a resolução do problema auditivo, para a correcção dos defeitos da fala, para o treino auditivo e para a leitura labial. Isto verifica-se através da informação dada aos pais, os quais, por sua vez, a pretendem impor junto dos profissionais da área da educação (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Ao considerarmos o ponto de vista terapêutico, estamos a dividir a sociedade em ouvintes e não ouvintes, ou seja, estamos a definir uma linha, ou se quisermos, uma fronteira, que separa socialmente os cidadãos surdos dos cidadãos que ouvem e que se constituem como um grupo social maioritário e dominante. A tentativa de transformar os surdos à medida dos ouvintes, por relação à norma ou ao melhor exemplar, através do IC, pode ser identificada numa perspectiva Foucaultiana com a noção de biopoder (COELHO, 2011).

Esta concepção da surdez e das pessoas surdas assenta, sobretudo, numa estrutura “audista” das políticas, das instituições e da sociedade em geral. O “audismo” decorre de um postulado de cidadania fonocêntrica, isto é, de uma visão fonocentrada do cidadão e da sociedade, na qual é assumido que falar e ouvir constituem a “norma” e que a linguagem é equivalente à fala, ao som e à oralidade. Estes são, igualmente, os princípios que regem a visão clínico-terapêutica da surdez (COELHO, 2010).

A vertente de intervenção que assiste às Ciências da Educação joga aqui um papel crucial enquanto campo de saber e campo prático multidisciplinar, com vista à melhoria das condições educativas da população surda. Neste sentido, parece-nos ser nosso dever questionar a legitimidade desse tipo de atuação. Em Portugal, continua-se a atribuir ao médico o papel de transmitir e incutir nos pais as suas próprias ideias e uma visão unilateral sobre a surdez, enquanto perspectiva hegemónica, não se admitindo, nem reconhecendo como válida mais nenhuma outra solução.

No plano educativo, a colocação do IC, sendo uma questão polémica, parece-nos ser pacificamente aceite nos casos em que a surdez se manifesta ou ocorre em jovens ou adultos, ou também em crianças em período pós-linguístico consolidado, ou seja, em fase posterior à aquisição da linguagem e na condição do domínio

proficiente de uma língua materna. O domínio prévio de uma língua será um factor promotor de sucesso no processo de “(re)aprender a ouvir”. Contudo, cada um destes casos não dispensa a necessidade de uma postura ética que possa enquadrar uma tomada de decisão neste campo. No que concerne à realização do IC em crianças com surdez pré-linguística (convencionou-se considerar os dois anos de idade como o marco separador), ou pós-linguística em fase de frágil consolidação, parece-nos ser um assunto que merece uma reflexão aprofundada, que deverá contar com o contributo de vários actores sociais, como técnicos da saúde e da educação, pais e elementos da comunidade surda e outros que se revelem importantes (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Cada vez mais encontramos adultos surdos que aceitam e assumem a sua surdez como um modo de ser e de estar tão respeitável como qualquer outro. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo. Pelo contrário, esta aprendizagem é desejada, mas não é o único objectivo educacional do surdo, nem a única possibilidade de conciliar as diferenças linguísticas e culturais de surdos e ouvintes.

5 Conclusões e soluções

Se é certo que os pediatras e os otorrinos são os especialistas que lidam em primeiro lugar e numa relação muito especial com as famílias das crianças surdas, pois são os interlocutores no “momento da notícia”, será expectável que estes possam e devam ser detentores de formação e informação adequada a essa função, o que, no nosso entender deve compreender aspectos e competências técnico-científicas, educacionais, comunicacionais, humanas, sociais, culturais, linguísticas e até pedagógicas. Dado que desejar encontrar essas características num só técnico nos parece utópico, cremos que o peso e a importância desta incumbência poderão ser diluídos e partilhados através da constituição de uma equipa dialogante composta por profissionais de áreas distintas, além de outros actores sociais, nomeadamente, tal como já aludimos a representantes da comunidade surda.

Nesse sentido, como conclusão e solução, apela-se ao diálogo das distintas partes, apresentando as possibilidades que a articulação entre língua gestual e língua vocal oferece aos surdos implantados (e não implantados) ao nível do acesso à palavra, conferindo-lhes do direito a terem uma língua materna e uma segunda língua, o direito à afirmação e ao reconhecimento das suas diferenças linguísticas e culturais e ao seu desenvolvimento como sujeitos-autores nos processos de construção das suas cidadanias jurídicas e profanas (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

Calcula-se que haja cerca de 70 milhões de surdos em todo o mundo, 70 milhões de pessoas para quem a língua gestual é a língua natural (SIM-SIM, 2005) e, em muitos casos, pessoas cuja língua materna é uma língua gestual. Junto destes surdos encontram-se muitos ouvintes também falantes de línguas gestuais, sejam estas emergentes, microcomunitárias ou comunitárias (FUSELLIER-SOUSA; COELHO, 2010; COELHO, 2011). Como exemplos, podemos assinalar familiares, amigos, intérpretes, professores, terapeutas e outros profissionais, nomeadamente médicos e psicólogos que adicionaram à sua formação o domínio de uma Língua Gestual. Muitos destes surdos e ouvintes, são bilingues. Aliás, refira-se que existem muitos mais povos bilingues do que monolíngues. Ser bilingue é pois uma condição de vida de muitos e muitos seres humanos que habitam o planeta Terra. Os surdos não são, pois, uma exceção, nem o domínio de uma língua foi, em contexto algum, pretexto para a não aprendizagem de uma segunda, terceira ou mais línguas. Pelo contrário, de acordo com estudos linguísticos, neurolinguísticos e sociológicos, a proficiência numa primeira língua constitui um factor favorável à aprendizagem de uma segunda língua. Não nos parece, portanto, sensato nem adequado ignorarmos o que a ciência nos revela e insistirmos em ideias que hoje estão remetidas para o lugar de mitos

Não estamos mais a falar de doença nem de *handicap*, ou de *disability*, mas sim de uma questão social e cultural, que assenta em outros pressupostos, tais como o direito a possuir uma língua materna, o direito a exercer diferentes modos de construção de cidadania, ou se quisermos, da afirmação de cidadanias profanas, de propriedade democrática e do direito a ter direitos e a *ser surdo* (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

O termo *deafhood* (LADD, 2003, TIJSSELING, 2005) define bem esta construção social e cultural, que, de forma cada vez mais consciente, os surdos têm de si próprios e a sociedade tem sobre eles, deixando para trás a condição exclusiva e restritiva de portadores de surdez (*dDeafness*), para se reverem numa nova forma de identificação consciente e positiva, enquanto comunidade e sobretudo enquanto “viventes” e construtores de uma cultura. Para Emery (2008, p. 34), “*deafhood is the process of acquiring a ‘deaf consciousness’, and reflects a pride in sign language and deaf culture, and a route to deaf empowerment*”.

O que acabamos de expor sustenta o que nos parece ser impossível ignorar. Uma criança surda, desde muito cedo, irá procurar conhecer e apropriar-se do mundo de acordo com a sua condição de *ser visual* na qual se reconhece. O implante coclear não irá mudar isso, apenas trará algo mais, mas a criança surda implantada, não deixará de ser surda.

Só através do esclarecimento e da discussão aberta, como já referimos, o preconceito e as decisões tomadas com base num poder hegemônico exercido por grupos

de influência podem ser substituídos pelo juízo informado pelas evidências científicas de distintas áreas de estudo, por princípios éticos, por preocupações para com os direitos de uma cidadania das margens e pelo exercício da propriedade democrática (COELHO; AMORIM; MENDES, 2012).

No reconhecimento destes princípios, chamamos a atenção para a adequação e justiça do modelo bilíngue como contributo, que permite que os surdos se cumpram enquanto pessoas, profissionais e cidadãos, com as suas legítimas aspirações, motivações e ambições.

Em Portugal, como resultado da não observância deste pressuposto, é comum os surdos não chegarem a atingir proficiência em nenhuma língua e serem pessoas iletradas, sem qualificação para exercerem uma profissão, ficando assim, postos em causa os seus direitos de cidadania.

O que se preconiza com este trabalho, que se pretendeu fosse capaz de analisar e traduzir uma realidade polémica com o respeito e a coragem que nos merecem os que não pensam como nós, é encetar um espaço de diálogo aberto, onde possamos debater ideias, esbater fronteiras e contribuir para a construção de um mundo melhor para os surdos e as suas famílias.

Cremos que a existência de uma via de diálogo edificante entre saberes médicos, saberes educativos e saberes profanos possibilitará a formação de juízos informados pelas evidências científicas de distintas áreas de estudo e no respeito por valores de ordem cultural e humanista.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Madalena. O implante coclear. In: SIM-SIM, Inês (Coord.). **A criança surda: contributos para a sua educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. p. 101-115.

BAT-CHAVA, Yael. Diversity of deaf identities. **American Annals of the Deaf**, v. 145, n. 5, 420-429, 2000.

BERG, Abbey L. et al. Cochlear Implants in young children: Informed consent as a process and current practices. **American Journal of Audiology**, v. 16, p. 13-28, 2007.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010.

BREIVIK, Jan-Kare. Vulnerable but strong: Deaf people challenge established understandings of deafness. **Scandinavian Journal of Public Health**, v. 33, Supl. 66, p. 18–23, 2005.

COELHO, Orquídea. Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In: COELHO, Orquídea (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez**. Porto: Livpsic, 2010. p. 17-100.

COELHO, Orquídea. Conceptualizações da surdez, manifestações e marcas da cultura surda e os casamentos “endógamos” surdos. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações**. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2011.

COELHO, Orquídea, AMORIM, Cândida; MENDES, Bruno. Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilíngue: desafios e procedimentos em Portugal. In: BATTEGAY, Alain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coords.). **Prendre soin, prendre part, vivre avec: Enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations? / Cuidar, tomar parte, viver com: questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?**. Porto: Livpsic, 2012. p. 121-142.

COMISSÃO EUROPEIA. **Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2010.

CROUCH, Robert A. Letting the deaf be deaf: Reconsidering the use of cochlear implants in prelingually deaf childre. **The Hastings Center Report**, v. 27, n. 4, p. 14-21, 1997.

DUARTE, Ivone. A surdez numa perspectiva clínica e educativa. In: BATTEGAY, Alain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coords.). **Prendre soin, prendre part, vivre avec: Enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations? / Cuidar, tomar parte, viver com: questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?** Porto: Livpsic, 2012. p. 165-178.

EMERY, Steven D. (2009). In space no one can see you waving your hands: making citizenship meaningful to Deaf worlds. **Citizenship Studies**, v. 13, n. 1, p. 31-44, 2009.

FELIZES, Raquel et al. Researching with “isolated” deaf: the interview as an hermeneutical conversation. In: ROUX, Jacques et al (Coords.). **Profane Citizenships in Europe**. Paris: Éditions Le Manuscrit, 2012. p. 143-162.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. In: COELHO, Orquídea (Coord.). **Perscrutar e Escutar a Surdez**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005. p. 257-280. Coleção Caleidoscópio.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani; COELHO, Orquídea. Le “Maître Ignorant” revisité sous l’angle de la surdité. In: DERYCKE, Marc; Michel PERONI (Dirs.). **Figures du Maître Ignorant: savoir et emancipation**. Saint-Étienne: Publications de l’Université de Saint-Étienne, 2010. p. 117-145.

HYDE, Merv; POWER, Des. Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 11, n. 1, p. 102-111, 2005.

LADD, Paddy. Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. **Scandinavian Journal of Public Health**, 33, Sup. 66, p. 12–17, 2005.

LANE, Harlan. Constructions of Deafness. **Disability & Society**, v. 10, n. 2, p. 171-190, 1995.

LANE, Harlan. Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 3, 291-310, 2005.

LEIGH, Irene W. **A lens on deaf identities**. Oxford: University Press, 2009.

MENDES, Bruno; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique. Deafness or deafhood? The awareness of discrimination as a path towards affirming the difference. In: ROUX, Jacques Marie-Thérèse Têtu; BATTEGAY Alain; DERYCKE, Marc (Coords.). **Profane Citizenships in Europe**. Paris: Éditions Le Manuscrit: 2011. p. 245-272

NUNES, Rui. Reabilitação auditiva: Um imperativo ético-social. In: BATTEGAY, Alain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coords.) **Prendre soin, prendre part, vivre avec: Enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations? / Cuidar, tomar parte, viver com: questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?** Porto: Livpsic, 2012. p. 143-152.

OUELLETTE, Alicia. Hearing the deaf: Cochlear implants, the deaf community, and bioethical analysis. **Valparaiso University Law Review**, v. 45, n. 3, 1247-1270, 2011.

SANTOS, Cátia. Entering School: The drama of families with deaf children. **Proce-**

dia – **Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 322-329, 2011.

SCAMBLER, Sasha. Cochlear implants and identity politics: A parent's perspective. **Medical Sociology online**, v. 7, n. 1, p. 34-42, 2013.

SENGHAS, Richard J.; MONAGHAN, Leila. Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 31, p. 69–97, 2002.

SILVA, Regina. Língua Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. COELHO, Orquídea (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez**. Porto: Livpsic, 2010. p. 103-145.

SILVA, Regina. Intervenção precoce na surdez. In: BATTEGAY, Alain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coords.), **Prendre soin, prendre part, vivre avec: Enjeux et défis de la citoyenneté profane dans les rapports santé-société. Quelles médiations? / Cuidar, tomar parte, viver com: questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?** Porto: Livpsic, 2012. p. 153-164.

SPARROW, Robert. Defending deaf culture: The case of cochlear implants. **The Journal of Political Philosophy**, v. 13, n. 2, p. 135-152, 2005.

WEINBERG, Aviva. Pediatric cochlear implants: The great debate. **Penn Bioethics Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2005.

A idiosincrasia profissional instituída para a educação bilíngue

Marta Rejane Proença Filietaz

1 Introdução

A inclusão escolar de todos os alunos representa a realidade nas escolas brasileiras, ou seja, “todos” são interpelados pelas políticas públicas, como os grupos às margens do cenário escolar. Assim, incluem-se os que possuem necessidades educacionais especiais, entre eles, os alunos surdos.

Na educação de alunos surdos, Quadros (1997) apresenta momentos históricos com predomínio da ideia de incapacidade cognitiva dos surdos, nos quais não eram consideradas as necessidades centradas nas especificidades linguísticas destes, nem respeitada sua língua natural, que é a Língua de Sinais.

A autora também destaca os avanços e retrocessos ocorridos no processo educacional das pessoas surdas. Para tanto, analisa o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, como evento que determinou a aquisição da língua oral como o principal objetivo na educação dos surdos, ignorando os estudos anteriores realizados que combinavam a escrita, sinais e a fala (QUADROS, 1997).

Na observação do contributo da teoria sociocultural, Goldfeld (2002) afirma que a condição artificial e formal das técnicas de ensino da fala limita a qualidade comunicativa e das interações. Assim, indica a eficiência da língua materna ocorrida na relação comunicativa entre pais surdos de filhos surdos, na qual, os surdos aprendem a Língua de Sinais sem local distinto e em ambiente natural.

Na análise de Baptista (2010), quando não se respeita a língua materna dos surdos, o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos fica comprometido, sem a construção e a vivência de uma língua; para tal, necessitam da família, da escola e da sociedade em que vivem. Por esta via, Fernandes (2003) constata que as crianças surdas, quando não são expostas desde cedo a um sistema de linguagem e de comunicação, podem sofrer um atraso no desenvolvimento cognitivo, com base teórica na interdependência entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Como articulação dialética desencadeada por uma sociedade em transformação, movimentos do povo surdo e da comunidade surda intensificaram-se em âmbitos internacional e nacional, decorrentes das denúncias de fracasso funcional das meto-

dologias que desenvolviam a linguagem oral. Logo, o movimento mundial a favor de uma educação que atendesse a “todos” ganha força, com início na década de 1990 e culminando, em 1994, com a elaboração da Declaração de Salamanca, com ressalva por uma educação que atendesse esse objetivo, independentemente das condições em que se apresentem esses sujeitos (DECLARAÇÃO..., 1994), mas sendo referente, principalmente, aos grupos minoritários em relação às especificidades linguísticas.

As políticas públicas formuladas nos últimos anos ampararam a conquista pelo direito linguístico, ou seja, de tornar oficial a expressão dos surdos em sua língua natural. Isto ocorre, no Brasil, a partir da promulgação do Decreto 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, como sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2005).

No meio educacional, os textos das políticas públicas ganham pautas de discussões, que se centram, entre as prioridades, em formas de consolidar os direitos conquistados nessa realidade, os quais se vinculam às propostas de política de inclusão escolar. Na verdade, verificamos um movimento sem precedentes nas escolas, que são solicitadas a adequar-se às políticas instituídas, ao meio da complexa organização, estrutura e funcionamento da educação brasileira atual. Enfim, a proposta de educação inclusiva impõe mobilizações e concentração de esforços, no sentido de fazer com que o processo inclusivo realmente ocorra em todas as instâncias necessárias – aqui compreendidas em sua dimensão macro – na busca de um cenário social que incorpore o conceito de diversidade com fins de promoção humana e social.

Ao se referir ao processo educacional dos alunos surdos, as legislações apresentam modalidades, níveis e formas novas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem. Neste cenário, surgem atuações profissionais diversificadas, com funções inéditas, mais definidas e mais delimitadas, o que requer estudos e identificações.

As reflexões sobre os profissionais contemplados no Decreto 5.626/2005 ganham premissas no processo educacional dos alunos surdos. Assim, destacamos a atuação dos Tradutores e Intérpretes em Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS), do instrutor de Libras, do professor bilíngue e do professor surdo.

Apresentamos este capítulo com objetivo de articular reflexões sobre os desafios após as conquistas estabelecidas pelo direito à Libras, sobretudo a atuação dos recentes profissionais contemplados no decreto citado anteriormente, que ganham importância significativa no processo educacional dos alunos surdos.

Sustenta-se, ainda, a definição de idiossincrasia, fundamentada na visão da historicidade que centra a figura humana, que liga os fatos e as transformações sociais com uma determinada pessoa, não como uma figura mítica ou heroica, mas com o conhecimento profissional que deve sustentar a educação dos alunos surdos.

2 A legalidade sobre a educação de alunos surdos e as suas implicações

Na proposta de educação inclusiva os documentos normativos foram elaborados sem que fossem apresentadas razões convincentes para justificar a organização de tais políticas. Ainda, ressalta-se o questionamento sobre as competências dos elaboradores dessas políticas públicas, que muitas vezes contemplavam as políticas inclusivas sob aspectos meramente estruturais ou arquitetônicos, desconsiderando a macro conjuntura de formação do surdo como sujeito social.

Em corroboração com a análise que concebe a educação inclusiva como resultado dos interesses econômicos sobrepostos nos discursos democráticos de acesso e na permanência de todos na educação, havemos de analisar criticamente a prevalência de os elementos quantitativos em detrimento da pregada qualidade educacional.

A legalidade que norteia a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), constitui o Capítulo V sobre a inclusão escolar, com destaque nos apoios tecnológicos e humanos que devem ser ofertados para os alunos com necessidades educacionais especiais e que ampliem as suas possibilidades de aprendizado (BRASIL, 1996). Para alunos surdos, a natureza prática da proposta da inclusão escolar evidencia o bilinguismo; a exemplo disto, o documento elaborado pela Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, preconiza que a inclusão dos alunos surdos requer o respeito à condição bilíngue e se processará nesse tipo de educação, quer dizer, a primeira língua será a Libras (L1) e a segunda será a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) (BRASIL, 2008).

O bilinguismo, segundo o referido documento, constitui a forma de desenvolver a educação formal ocorrida no espaço do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio à especificidade dos surdos, e deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais (BRASIL, 2008).

As interpretações legais indicam alternativas educacionais para alunos surdos. A Resolução 7.611, de 2011, reitera no Parágrafo 2º que “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011).

Vale destacar que a Libras foi oficializada como meio de expressão e comunicação dos surdos por meio desse Decreto, regulamentada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Decreto contém nove capítulos que dispõem de conceituações de surdos e deficientes auditivos, da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação, de pontos a considerar na formação do professor e do instrutor de Libras, da difusão da condição

bílingue e as questões de acessibilidade em Libras, sobre a formação dos TILS, da garantia de direito à educação e à saúde e o papel do poder público (BRASIL, 2005).

Utilizamos os termos *pessoa(s) surda(s) e surdo(s)* com respaldo no Capítulo I, no art. 1º, do Decreto 5.626/2005, que aponta que “[...] 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”.

Os estudos e as reflexões, após a homologação do Decreto em questão, convergem com a preocupação de assegurar os direitos adquiridos por meio de lutas e embates seculares, pela defesa de que constatamos que os alunos surdos não aprendem somente por meio de uma língua (Libras), mas, em um processo construtivo de fatores internos e externos que se incorporam a uma cadeia de informações, que devem se relacionar entre si, para, então, gerar a aprendizagem.

Silva (2008, p. 208) comenta que a compreensão e significação dos objetos e do mundo que cerca a criança surda são limitadas em informações

por falta de comunicação e de uma interação rica e dinâmica com o mundo que está inserida – pessoas, meios de comunicação, contato com situações culturais variadas no seu cotidiano familiar e escolar – [as quais] restringem o estabelecimento de estruturas mentais que resultam na ampliação da sua inteligência.

Constata, também, que as salas de aulas que são compostas por alunos surdos e ouvintes não contribuem para o estabelecimento dessas relações, pois, as interações comunicativas são pobres e limitadas pela falta de domínio da Libras entre os colegas ouvintes, que aprendem palavras isoladas, “sem efetivar uma situação comunicativa concreta, em que haja interlocutores capazes de transmitir mensagens e/ou conceitos numa relação de compreensão” (SILVA, 2008, p. 270).

Novos desafios e novas problemáticas surgem, em termos estruturais, na indagação de como assegurar os direitos à educação dos surdos com acesso e permanência na escola, para que haja o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, entre outros pontos citados nos documentos educacionais. Para esta questão, podemos nos amparar na justificativa legal da LDB 9.394/2006, com nova redação por meio da Lei 12.796, de 2013, que aponta no art. 59, parágrafo 1º, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Essa prerrogativa solicita atuações de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, além de outros conhecimentos relacionados às especificidades dos surdos.

Ainda há necessidade de citarmos os modelos de atendimentos educacionais para alunos surdos propostos pela Resolução 7.611/2011, que de acordo com o art. 5º, a União

prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

A atenção que devemos nos voltar refere-se à descrição do artigo acima, referentes as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, que, pela proposição, comporta a educação especial com a atuação, no caso da educação dos surdos, o professor bilíngue, especializado nesse tipo de educação e os instrutores e professores surdos de Libras. No caso dos alunos “matriculados na rede pública de ensino regular”, o TILS constitui o apoio especializado.

As mesmas características se aplicam ao professor das salas de apoio multifuncionais, que atende de modo especializado aos estudantes surdos, e neste caso, também requer um professor bilíngue.

As especificações legais dos profissionais se apresentam de forma diversificada, as quais exigem que não se perca a essência da educação de formar pessoas e, devido a isso, requer aprofundamentos.

3 O professor bilíngue

A função do professor especializado que atua com surdos, nos atendimentos educacionais especializados ou em salas específicas para alunos surdos, tem sofrido mudanças em decorrência das mudanças das abordagens educacionais. Antes de instituir o direito linguístico dos surdos, os professores especialistas não necessitavam de uma graduação em ensino superior, muito menos conhecimento de Libras.

Nas décadas de 1970 a 1990, a formação era a complementar à formação de magistério, com conhecimentos relativos às técnicas específicas para processar o ensino da língua oral, dentro do que classificam Andreis-Witkoski (2012), Fernandes (2011), Perlin (2007) e Quadros (2002), entre outros, como os perpetuadores da visão clínica da surdez. Essas autoras retratam os poucos resultados obtidos com o ensino da oralidade.

Somente com a LDB 9.394/1996, no art. 59, item III, é estipulado a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

As políticas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva trazem a determinação de que o professor de alunos com necessidades educacionais especiais necessitam ter a certificação de especialista em Educação Inclusiva

obtido nos cursos Lato Sensu para licenciados. Todavia, a formação específica para educação especial na perspectiva da inclusão escolar raramente é ofertada pelo ensino público, abrindo espaço para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que ofertam a formação continuada em nível de especialização.

O especialista tem a indicação legal de articular ações colaborativas entre os profissionais do ensino regular com os saberes necessários para educar alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especificadas na Resolução 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Atualmente, nos cursos de licenciaturas, há obrigatoriedade em ofertar um semestre de disciplinas que contemplem a educação inclusiva e o ensino de Libras, em conformidade com o art. 9º do Decreto 5.626/2005.

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

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005).

Estas especificações deverão ser atendidas pelas IES até o ano de 2015, o que coloca em evidência a atuação do professor bilíngue para a educação de alunos surdos.

O Decreto 5.626/2005 enfatiza ainda que “as pessoas surdas terão prioridade”, na participação da formação prevista e para ministrar a disciplina de Libras. Caso “não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior”, essa deve ser ministrada por profissionais com perfis específicos, sendo que o professor bilíngue constitui um dos perfis aceitos, desde que tenha “pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005).

Em termos práticos, esclarecemos que o professor bilíngue, dada a sua condição de especialista, atua em instituições especializadas, em centros educacionais, em escolas básicas na modalidade de educação especial, em salas multifuncionais, no ensino itinerante, enfim, ele atende os alunos surdos dentro da Educação Especial e como apoio educacional especializado.

Há de se destacar que o professor bilíngue é ouvinte, que hoje é definido como aquele que ministra aula em (destaque nosso) Libras sobre as disciplinas da sua área de graduação inicial, pois, dentro da ética legal e profissional a prioridade pertence ao professor surdo.

4 Tradutores Intérpretes em Língua de Sinais e Língua Portuguesa: uma categoria profissional que desponta

A legislação assegura a Libras no currículo e a indicação de que ela seja a língua de instrução para os surdos na escola, assim como na comunidade em geral, pois nas situações de interação entre professores e alunos prevalece a forma monolíngue, isto é, a interação ocorre somente em Língua Portuguesa oral. Desse modo, a figura do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILS) surge como uma possibilidade de apoio à escolarização de alunos surdos, sem prejuízos de acesso ao conhecimento socializado nesse espaço.

Para exercer a função de TILS, o Capítulo V do Decreto 5.626/2005 oficializa a formação desses profissionais, no qual se descreve a necessidade de efetivá-la “por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”; entretanto, esta formação ainda é ínfima diante da demanda.

Também descreve que a formação em nível médio dar-se-á por meio de: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Estes poderão ocorrer em “organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições” oficializadas (BRASIL, 2005).

O Decreto contempla também o momento atual referente à falta de TILS no mercado de trabalho, no qual, apresenta que,

caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior (BRASIL, 2005).

A mesma prerrogativa é válida para os profissionais ouvintes, de nível médio, e para os profissionais surdos, pois devem ter a “competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos” (BRASIL, 2005). Está previsto que, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado anualmente e organizados pelos órgãos legalizados pelo Ministério da Educação.

Em termos de ideal e legal, a presença de uma pessoa surda em espaços sociais, seja escola, seja em lugares públicos, teria que obedecer a lei de acessibilidade comunicativa aos surdos, prevista no Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004,

com presença de um TILS. No entanto, nos deparamos com a falta de informação da sociedade e, tampouco, número suficiente de TILS habilitados para a atuação no contexto escolar e social (LACERDA, 2006).

Certamente, a inclusão escolar solicita adequações curriculares que não se fundamentam somente na presença do TILS, pois este estará interpretando a aula organizada pelo professor de sala, na qual evidenciam-se a utilização de recursos visuais, mas não preenchem a função simbólica de uma língua, limitando as possibilidades de abstração presentes nos conteúdos científicos veiculados pela escola.

Para Fernandes (2003, p. 39-40), “todas as vozes tem o seu lugar de valorização e reconhecimento”, mas, no entanto, nos chama a atenção para o fato de que “um programa de educação bilíngue não se sustenta apenas pela mera constatação da necessidade de um trabalho que envolva duas línguas no processo educacional”.

Os desafios se apresentam no que diz respeito à concepção equivocada dos TILS, pois a função legal, como foi dito, é traduzir e interpretar a Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, e vice-versa, em qualquer modalidade em que se apresentar (oral ou escrita), de modo a mediar situações de comunicação entre os alunos surdos e os demais membros da comunidade escolar. Deste modo, a Lei 12.319, de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O Artigo 6º dessa Lei refere-se às atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências de:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Também, aponta para atuação em outras instâncias sociais

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade, aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

A preocupação nos meios educacionais, em termos práticos, refere-se às questões éticas, com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, assim, apresentadas no art. 7º.

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta

adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

A partir desta perspectiva, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos relacionados ao professor e instrutor de Libras, procurando compreender seus desdobramentos sobre a proposta de educação bilíngue na atualidade.

5 O professor e instrutor de Libras – o desafio dos professores surdos

No contexto educacional, a figura do professor ou do instrutor surdo de Libras é nova, em termos processuais e históricos, que se coincide com o ingresso dos surdos no ensino superior. Para tanto, o teor Capítulo III, do Decreto 5.626/2005, solicita redimensionamento do ensino superior nesses termos.

Segundo Filietaz e Tsukamoto (2011), com o objetivo de atender às especificações do Decreto, as Instituições Superiores de Ensino (IES) vêm se organizando, gradativamente, para a inserção dos professores surdos no ensino das Libras. Assim, o art. 7º, do Decreto Federal 5.626/2005, orienta que isso ocorra “nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto”.

As autoras apresentam, também, que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, começou a ofertar o curso a distância de licenciatura em Letras-Libras, com nove polos de ensino e 495 alunos, dando preferência às pessoas surdas. Em 2008, foi incluída a habilitação de bacharel em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais. Um ano depois, começou o curso presencial de Letras-Libras na UFSC. Como um fato histórico, os alunos surdos que ingressaram o curso a distância concluíram a licenciatura em Letras-Libras no ano de 2010.

Conforme previsto no Decreto 5.626/2005, o licenciado surdo, prioritariamente, poderá atuar como professor de Libras na primeira língua, nos níveis do ensino fundamental e médio, ou, como professor de Libras como segunda língua para ouvintes, desde o nível fundamental até o nível superior de ensino. Já o profissional formado em bacharelado em Letras-Libras poderá atuar como intérprete em salas de aula, em reuniões e conferências, na tradução de textos técnicos e literários e na revisão e preparação de textos (FILIETAZ; TSUKAMOTO, 2013).

O Capítulo III, do Decreto 5.626/2005, especifica que “[...] as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação [...]” e também que “[...] as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras”. Tais condições vêm a romper com os paradigmas de incapacidade e ideias associativas aos surdos como doentes mentais, além de sugerir a organização do processo de formação dos surdos, antes às margens

das transformações educacionais, agora, com papel de ensinar Libras, no desafio complexo de ser o protagonista das transformações curriculares voltados para a diversidade.

Em outras palavras, as universidades públicas têm a função de cumprir com o seu papel histórico e social de produção e disseminação do conhecimento, e também de manter com a cultura uma relação intrínseca, que se manifesta em uma numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo.

Assim, reafirma-se o parecer de Lacerda (2000, p. 18) de que o professor surdo deve valer-se do “[...] espaço escolar para construir estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sociohistórico mais amplo, não fragmentado [...]”, e dominar a Libras, por constituir a sua expressão natural, mas esse profissional deve pôr em evidência as abordagens progressistas.

6 A perspectiva de uma escola bilíngue

Um marco importante nas políticas referentes à educação dos surdos, na atualidade, evidencia a inquietação dos sujeitos surdos em relação à inclusão. Assim, referem-se a uma proposta de educação bilíngue, em escola bilíngue própria, para que possam estar com seus pares no momento da aquisição dos conteúdos acadêmicos.

Conforme assinala Andreis-Witkoski (2013, p. 95),

[...] 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.

O Capítulo VI, do Decreto 5.626/05, preconiza “a garantia do direito à educação das pessoas surdas [...]” e descreve, em seu art. 22, em parágrafo único, que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Além disso, o Decreto é precedido da seguinte descrição:

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

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

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

Nesse contexto, percebe-se a importância das discussões e mobilizações sociais como, por exemplo, o documento elaborado, em 1999, pelo Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais e Cultura Surda Brasileira, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em que se destaca a proposta da educação bilíngue de surdos e a inserção 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 (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999).

Comentando a esse respeito, Andreis-Witkoski (2013) sinaliza, ainda, uma questão pertinente, ao afirmar que, indiscutivelmente, é crucial o momento em que debates se acirram envolvendo a discussão dos ideais pensados para a área da educação de surdos. Isto decorre do entendimento de que estes ideais se constituem

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 [...] (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 97).

A proposta de educação de surdos, portanto, só será efetivada em um ambiente bilíngue se os alunos tiverem a possibilidade de estabelecer-se enquanto sujeitos usuários da Língua de Sinais, considerando-a como sua primeira língua.

7 Considerações finais

O contexto apontado por autores atuais evidencia a reivindicação das comunidades surdas em defesa de seus direitos linguísticos e de seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais. A luta em defesa da proposta de educação bilíngue vem se consolidando por meio da mobilização social e se constituindo como uma importante conquista. Apesar dos textos das políticas públicas inclusivas encontrarem ressonância a nas definições expostas a partir da Conferência de Educação para Todos, ainda carecem de mecanismos de consolidação dos direitos que se vinculam às propostas de inclusão escolar. Enfim, a proposta de educação inclusiva se interpõe, no sentido de provocar que o processo inclusivo realmente ocorra em todas as instâncias.

No contexto de inclusão, equivocadamente em vigor, as salas de aulas são compostas de alunos surdos e ouvintes e os processos educativos não contribuem

para o estabelecimento das relações entre esses distintos sujeitos, pois, as interações comunicativas são pobres e limitadas pela falta de domínio da Libras entre os colegas ouvintes, que aprendem somente palavras isoladas.

Vale ressaltar a grande conquista por meio do Decreto 5.626/2005, que passa a dar novos rumos à educação de surdos estabelecendo o direito à Libras. Sobretudo, a legislação se propõe a esclarecer a atuação dos profissionais: Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS), do professor bilíngue e do professor surdo e do instrutor de Libras, que ganham destaque significativo no processo educacional dos alunos surdos.

Novos desafios e novas problemáticas surgem em termos estruturais, na indagação de como assegurar os direitos à educação dos surdos, com acesso e permanência na escola, para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, entre outros pontos citados nos documentos legais.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013.

BAPTISTA, José Afonso. **Os surdos na escola**: a exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001 – HOMOLOGADO**: Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1997.

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 Bilingüe. Porto Alegre: UFRGS, abril 1999.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Educação de surdos.** Curitiba: Ibplex, 2011.

FILIETAZ, Marta R. P.; TSUKAMOTO, Neide M. S. **A formação continuada para atuação ética do intérprete em língua de sinais.** Pesquisa apresentada no Anped Sul 2010, de 18 a 21 de jul. ISSN 2178-0374. Londrina, 2011.

FILIETAZ, Marta R. P. **A Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o ingresso do Professor Surdo de Libras.** Pesquisa apresentada no Educere/ PUC 2013, de 23 a 26 de setembro. Curitiba, 2013.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 2002

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org). **Surdez: Processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

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

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2002.

PERLIN, Gladis T. T. Nós surdos somos... In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (orgs). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 9-17.

SILVA, Lázara Cristina da. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina de. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: Edufu, 2008. p. 267-296.

As políticas para a educação de surdos em Portugal: das orientações internacionais à recontextualização nacional

Maria do Céu Gomes

1 Introdução

Hoje em dia, já não é possível pensar os fenómenos sociais encerrando-os apenas no quadro das sociedades nacionais e dos Estados-nação, nem considerar os fenómenos culturais distintos da vida social ou secundários por comparação a ela (WIEVIORKA, 2002). Isso significa que “os particularismos culturais devem ser examinados nas suas dimensões espaciais, sem limitarmos a análise ao espaço da trilogia clássica sociedade/Estado/nação” (WIEVIORKA, 2002, p. 59-60). É nesse sentido que importa argumentar como as políticas educativas em Portugal, no que concerne à Educação Especial e, mais precisamente, à educação de surdos se constituem enquanto reflexo de uma política europeia e global.

O objeto deste capítulo enquadra-se num estudo qualitativo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação (GOMES, 2013)¹, entre 2007 e 2012, em torno das políticas educativas para a educação de surdos em Portugal, desde a década de 80 do século XX até ao momento atual. Para a análise deste processo, foram mobilizados dados provenientes da revisão bibliográfica, bem como vários diplomas legais, programas curriculares, relatórios do Ministério da Educação e ainda outros textos secundários de apoio à prática nas escolas. Recorremos ainda ao testemunho de alguns entrevistados e à análise de alguns documentos por eles cedidos, os quais foram usados pelos mesmos nos processos políticos em estudo.

2 As políticas para a educação de surdos

Em Portugal, a situação dos surdos tem sido semelhante à existente a nível internacional. Durante quase um século, a educação desta população esteve submetida ao modelo oralista, sendo proibidos os gestos nas escolas. Imperava o modelo do

¹ GOMES, Maria do Céu (2013). **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal:** entre os discursos identitários e os discursos de regulação. 2013. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2013.

défi ce e da reabilitação (DELGADO-MARTINS, 1986). A partir dos anos sessenta, começaram a surgir os primeiros sinais de insatisfação face ao modelo oralista e as primeiras experiências de integração no ensino regular. Tal como nos Estados Unidos, na Inglaterra e, de um modo geral, em toda a Europa, começou a ganhar força o movimento de contestação às escolas especiais, consideradas instituições segregadoras dos alunos com deficiência, uma vez que os afastavam do convívio com os alunos ditos normais. O ensino especial começou a deslocar-se por isso para o âmbito das escolas regulares.

Em 1973, criaram-se as Divisões de Ensino Especial (DEE), na Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e na Direção Geral do Ensino Secundário (DGES) e, em 1976, foram formadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, sob a responsabilidade de Ana Maria Bénard da Costa (AFONSO, 2007). Até 1982, os alunos visados foram essencialmente aqueles que tinham deficiências sensoriais e motoras (RUELA, 2000). No caso específico da surdez, começaram por ser integradas apenas crianças com surdez parcial que tinham alguma capacidade de oralização. As crianças com surdez profunda permaneciam nas escolas especiais (COSTA, 1985). Os alunos com surdez moderada eram integrados em turmas de ouvintes, um ou dois por turma, conforme as orientações dadas para os outros alunos do ensino especial.

É na década de 1980, que começa a emergir em Portugal uma nova visão sobre a surdez e sobre a língua gestual, devido em parte ao intercâmbio estabelecido pelos serviços centrais do Ministério da Educação com os países nórdicos, especialmente com a Suécia, no âmbito do Acordo Luso-Sueco (AFONSO, 2007). Em 1981, o Secretário Nacional de Reabilitação (SNR) apoia a formação de dois formadores surdos (José Bettencourt e João Alberto) na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos (CARVALHO, 2007). Após essa formação em metodologias de ensino e investigação em línguas gestuais, esses formadores iniciam o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) a pessoas ouvintes e a pessoas surdas (CARVALHO, 2007).

Na educação de surdos, começa a desenvolver-se cada vez mais o interesse pela utilização da LGP. Por volta de 1983/84, é constituído um grupo de 25 professores, em representação das diferentes Direções Regionais de Educação que, mobilizados pela Divisão de Ensino Especial (DEE), têm uma iniciação à LGP, com a colaboração de uma intérprete da Associação Portuguesa de Surdos (APS) e com a presença de elementos da própria comunidade surda (AFONSO, 2007). Na sequência desta formação, este grupo sensibiliza outras pessoas e escolas do país para a importância da língua gestual.

Em 1983, surgiu a primeira tentativa de aplicação do método bilingue no nosso país, na escola A-da-Beja, projeto liderado por Sérgio Niza (fundador do Movimento da Escola Moderna, em Portugal), com base na Pedagogia Diferenciada (CARVA-

LHO, 2007). Este projeto contou com a colaboração do formador surdo de LGP José Bettencourt. No Norte, uma das primeiras experiências aconteceu entre 1981 e 1985, na escola do Covelo, no Porto, com dois professores a lecionarem uma turma de vinte alunos, sendo quatro deles surdos severos e profundos. Segundo Afonso (2007), estas experiências foram travadas em parte, pelas mudanças políticas introduzidas com os governos PSD de Cavaco Silva, entre 1985 e 1995. Apesar disso, continuaram a existir algumas experiências pontuais de utilização da LGP nas escolas, com o apoio de surdos da própria comunidade local, mas sem suporte institucional do poder central (AFONSO, 2007).

Nessa época, o atendimento especializado processava-se sobretudo através de um apoio itinerante “devido à insuficiência de meios para cobrir todas as necessidades. Assim, os poucos professores de apoio tinham de se deslocar vários quilómetros até aos locais de vida/ensino das crianças” (AFONSO, 2007, p. 17). Numa primeira fase, a principal função destes professores foi vencer as resistências das escolas à presença destes alunos, que eram vistos como elementos ameaçadores da “normalidade”.

Ruela (2000) refere que os serviços do ensino especial eram diversos, pelo que as sobreposições e a falta de articulação se repercutiam na sua funcionalidade. Segundo esta investigadora, existiam as Equipas de Ensino Especial da ex-Direção Geral do Ensino Básico e da ex-Direção Geral do Ensino Secundário, os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), os Núcleos de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA) e as classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

A partir de meados dos anos 1980, começaram a ter lugar importantes transformações na concepção de educação integrada, defendendo-se a generalização do direito à escola regular. Procurou-se inculcar nas escolas a necessidade de efetuar mudanças ao nível organizacional e nos professores do ensino regular a urgência de seguirem estratégias diversificadas perante um leque de alunos tão diferentes entre si (RUELA, 2000).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro) veio legitimar e dar suporte legal às experiências de integração das Divisões de Ensino Especial (PORTUGAL, 1986). No art. 2º, pode ler-se que todos os portugueses têm direito à cultura e à educação, enquanto que nos artigos 17º e 18º se define o que se pretende da escola regular e da sociedade em geral quanto à integração dos alunos com deficiência. São pela primeira vez definidos os objetivos e o âmbito da Educação Especial (art. 17), bem como o seu modo de organização (art. 18º). Esta lei adota pela primeira vez a designação de Educação Especial em contraponto à de ensino especial. Tal mudança terminológica pressupõe uma evolução do conceito. Assume-se este subsistema como um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e

jovens com necessidades educativas específicas², para que estes possam ter acesso às aprendizagens (SANCHES; TEODORO, 2006).

Através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ficou estabelecido que, a partir daí, a educação para todos os alunos se deviaprocessar, sempre que possível, nas estruturas do ensino regular (COSTA, 1995). Desta forma, ficou expressa a intenção e a obrigação do sistema de atender a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas específicas, proporcionando-lhes “condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º, alínea “j”).

No final dos anos 1980, já existiam algumas turmas especiais de surdos, no âmbito dos então denominados Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA). A situação de apoio a estas crianças era bastante diferente na região Norte e no resto do país. Afonso refere que da itinerância do professor se passou muitas vezes para a itinerância do aluno, já que era este que tinha de se deslocar para procurar o apoio de que necessitava, geralmente em salas de apoio localizadas nos centros urbanos. O aluno frequentava-as durante um período semanal, coincidente ou não com o seu horário escolar. O objetivo do atendimento ao aluno surdo era a sua normalização, numa perspectiva médica de reabilitação.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei 319, de 23 de agosto, com o intuito de regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, atualizando as diretrizes nacionais de acordo com a evolução de conceitos sentida a nível internacional (PORTUGAL, 1991). Este diploma surgiu na sequência das orientações da PL 94/142, publicada nos Estados Unidos em 1975, do Relatório Warnock (1978) e do Education Act (1981), bem como da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986). Os seus principais princípios base eram a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos e a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se devia processar no meio menos restritivo possível.

Abandonou-se a designação da Lei de Bases do Sistema Educativo “alunos com necessidades educativas específicas”, adotando-se em vez dela a de “alunos com necessidades educativas especiais”. Ao abolir a classificação em categorias, o Decreto-Lei 319/91 acabou, no entanto, por esquecer algumas especificidades. No caso particular dos alunos surdos, foi completamente ignorada a sua especificidade linguística, bem como o facto de estes alunos necessitarem de estar concentrados

2 A tradução do termo *special educational needs* não é consensual. Uns traduzem por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994); outros por necessidades educativas específicas como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

para poderem interagir entre si e desse modo, desenvolverem a Língua Gestual. Já existiam experiências na prática, nomeadamente em alguns NACDA, que demonstravam a importância da Língua Gestual na educação. O Acordo Luso-Sueco tinha contribuído para essa sensibilização. No entanto, o Decreto-Lei 319/91 ignorou essas experiências, não as contemplando na lei.

O abandono do sistema de classificações teve por base a adoção dos princípios do modelo ecológico. Este modelo enfatizava a relação com o meio ambiente, considerando pouco relevante a especificidade da problemática de cada aluno. Dentro deste ponto de vista, as estratégias e recursos educativos usados na Educação Especial não deveriam ser específicos para uma determinada categoria, mas abarcar todas de uma forma genérica, tendo em conta o que todos os alunos tinham em comum (SMITH *et al.*, 1983). Defendia-se, nesse sentido, uma formação generalista dos professores da educação especial. O mesmo professor deveria ter competências para atender qualquer tipo de aluno. Em Portugal, defenderam-se os mesmos princípios: “A formação em educação especial deverá ser mais genérica, para poder responder a uma larga faixa de dificuldades inerentes à aprendizagem e ao comportamento dos alunos dos grupos heterogéneos” (SANCHES, 1995, p. 69).

Como consequência destas orientações, o meio, ao invés de se constituir como elemento facilitador da integração dos alunos, assumiu-se para muitos como barreira, pois não lhes facultava as condições necessárias para acederem à educação de forma autónoma e em igualdade de oportunidades. O modelo ecológico, embora positivo nos seus pressupostos, acabou por não ser interpretado e aplicado da forma mais adequada. Segundo Afonso (2004, p. 164), o processo de integração acabou por se transformar numa espécie de “aculturação a uma suposta normalidade”. O aluno com deficiência tinha “de se tornar igual aos outros, diluindo as suas diferenças” (AFONSO, 2004, p. 163). Era um processo adaptativo unívoco, que remetia para o aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso escolar (AFONSO, 2004, p. 163). Como referem Sanches e Teodoro (2006), a perspectiva de que o indivíduo com problemas era o único responsável pelos mesmos, e que era a ele que competia resolvê-los continuou patente nas práticas, com grande enfoque na compensação educativa.

Por outro lado, tinha-se mudado o rótulo, mas continuava a manter-se o estigma. Tinha-se criado uma super etiqueta que distinguia os que tinham necessidades educativas especiais dos outros. Os alunos com NEE eram os diferentes, os mais frágeis, pois tinham necessidades e os outros não. O rótulo continuava a “ser determinante nas decisões administrativas e até no discurso e práticas dos professores” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 68).

Era dentro de uma perspectiva ecológica que este diploma legal propunha que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se processasse no meio

menos restritivo possível, ou seja, em escolas da área de residência e em turmas do ensino regular. Os alunos só deveriam ser encaminhados para instituições do ensino especial, depois de esgotado todo um conjunto de medidas que visavam o atendimento destes alunos na escola regular.

As comunidades surdas sempre defenderam o papel desempenhado pelas escolas especiais, na promoção de uma identidade grupal e cultural dos alunos surdos. Era no seio destas escolas, que os alunos desenvolviam a sua língua e o seu sentimento de pertença a uma comunidade. Nesse sentido, os seus representantes consideravam que, ao se propor a integração dos alunos surdos no ensino regular, deveria, pelo menos, ser assegurada a concentração dos alunos num determinado número de escolas e, dentro destas, em grupos ou turmas de alunos surdos, pois só assim se garantiria o meio menos restritivo possível.

As orientações do Relatório *Warnock* (1978) apontavam, no entanto, num sentido diferente. Ao não se diferenciarem as problemáticas, a proposta era a mesma para todos os alunos com NEE. Nesse âmbito, o Decreto-Lei 319/91 (PORTUGAL, 1991) estipulava que, no máximo, só podiam existir dois alunos com necessidades educativas especiais por turma. Esta norma ignorava a especificidade linguística dos alunos surdos.

O mesmo acontecia relativamente às medidas de regime educativo especial propostas. Não estavam direcionadas para nenhuma problemática em particular, mas para todos os alunos de uma forma geral. Estavam pensadas para alunos com diferentes graus de dificuldades: para aqueles que tinham apenas dificuldades de aprendizagem e para os que possuíam deficiências profundas. Para os primeiros, existiam medidas leves, como adaptações curriculares, condições especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido, enquanto que, para os outros, a medida preconizada era o ensino especial. A designação desta medida gerou na altura alguma controvérsia, uma vez que se confundia com o nome do subsistema “Educação Especial”. Para muitos, tal designação abria caminho para que se confundisse o âmbito da educação/ ensino especial, restringindo-o apenas aos alunos com incapacidades severas e profundas de ordem permanente.

Os alunos com a medida “ensino especial” podiam seguir dois tipos de currículo: currículo escolar próprio ou currículo alternativo. Geralmente, as escolas enquadravam os alunos surdos em currículo escolar próprio, mas como tal não estava explícito no Decreto, podiam seguir outras opções. Não existiam orientações quanto à forma como se deveria construir um currículo escolar próprio ou um currículo alternativo para os diferentes tipos de problemática. Como refere Afonso (2004, p. 200), “a definição lacunar destes tipos de currículo possibilitou a emergência na prática, de situações díspares, algumas das quais com reflexos negativos nos alunos”. Para além

disso, existia uma “enorme indefinição de critérios para um aluno deixar o regime educativo comum e passar para um currículo alternativo” (AFONSO, 2004, p. 200). Os professores de Educação Especial não sabiam concretamente que medidas adotar e quando as adotar. Apesar de algumas orientações emanadas quer dos serviços centrais, quer dos serviços regionais do Ministério da Educação, nunca se chegou a uma clarificação desta situação. Afonso (2004) atribui estas lacunas a falta de referenciais teóricos, o que, segundo este autor, conduziu a uma visão tecnicista e pragmática destes currículos. A diferenciação curricular acabou deste modo por se traduzir em práticas de exclusão social, ao eliminar dos currículos destes alunos objetivos e competências de forma aleatória.

Referindo-se em particular à área de intervenção da DREN, o mesmo autor considera que existiu “uma diluição da problemática específica da surdez, no conjunto dos apoios às NEE” (AFONSO, 2004, p. 118). Para além da tentativa de eliminação dos grupos de surdos, constituíram-se redes concelhias em que um mesmo docente apoiava qualquer criança com NEE, independentemente da sua área de formação especializada. Este autor refere que a estrutura da equipa deixou de estar centrada na área de deficiência (auditiva, visual, mental, motora) e passou a organizar-se por nível de ensino. Em consequência dessa política, os alunos surdos, que estavam até então, concentrados num número restrito de locais de apoio, foram “integrados nas escolas das respetivas áreas de residência, o que conduziu à sua dispersão e, em muitos casos, à inexistência de uma resposta efetiva” (AFONSO, 2004, p. 118). O atendimento manteve-se no regime de salas de apoio e ainda em situações pontuais de apoio itinerante. Nos 2º e 3º ciclos, permaneceram os Núcleos de Apoio às Crianças com Deficiência Auditiva (NACDA), embora com menor autonomia e poder de atuação (AFONSO, 2004, p. 118).

Os sinais de insatisfação relativamente ao Decreto-Lei n.º 319/91 começaram a ser cada vez maiores. Como refere Afonso (2004), tornou-se imprescindível a revisão deste diploma, porque, ao não se fazer, impedia a tomada de medidas mais consentâneas com as necessidades reais dos alunos.

2.1 A influência das orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Declaração de Salamanca

Em 1998, surgiu o Despacho 7.520, assinado por Ana Benavente, então Secretária de Estado da Educação e Inovação, invocando orientações emanadas do Parlamento Europeu (Documento A2-302/87), Nações Unidas (Resolução 48/96, de 1994) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este Despacho reconhecia, pela primeira vez, que o acesso à informação e à educação deveria ser feito através de

processos que possibilitassem uma comunicação direta e sem restrições. No caso específico dos alunos surdos, tal traduzia-se pela necessidade de estes estarem inseridos em grupos de socialização constituídos por pessoas que utilizassem a língua gestual. Nesse sentido e segundo o Despacho, a sua educação devia ser iniciada “o mais precocemente possível, sempre em grupo de crianças surdas, com adultos surdos [...], evitando-se o isolamento em qualquer das idades” (preâmbulo, Despacho 7.520/98).

Existia, nestas orientações, uma perspectiva ecológica, só que entendida de uma forma diferente da do Decreto-Lei 319/91. Para que o ambiente não se constituísse como barreira em relação às aprendizagens da criança surda, tinha que se ter em conta a sua especificidade ao invés de ignorá-la. Nesse sentido, o ambiente bilingue era considerado o mais adequado para garantir o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social destas crianças.

No sentido de criar uma resposta educativa que garantisse o desenvolvimento das orientações e princípios enunciados, criaram-se as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) em estabelecimentos do ensino básico e secundário. Esta medida foi enquadrada nos apoios educativos previstos pelo Despacho Conjunto n.º 105/97. As UAEAS estariam em termos administrativos e funcionais ligadas às escolas a que pertenciam, sendo pedagogicamente coordenadas pelas ECAES. Tal acabaria por gerar alguma conflitualidade, devido à dificuldade de articulação que se veio a verificar entre as duas estruturas (AFONSO, 2004).

Estas Unidades foram dotadas de docentes com formação especializada nas áreas da comunicação, linguagem e surdez, de terapeutas da fala e, pela primeira vez, de formadores e intérpretes de LGP. A Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto iniciaram a formação de intérpretes e formadores de LGP, a partir de 1997. No seguimento desse processo, o Estado apresentou uma proposta de formação de nível superior, em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (Portaria 542/97, de 23 de julho). Este curso começou como bacharelato no ano letivo 1997/1998, sendo posteriormente transformado em curso bietápico de licenciatura (FERNANDES; CARVALHO, 2005). A 20 de maio de 1999, a Assembleia da República (AR), definiu as condições de acesso e exercício da atividade de Intérprete de LGP, através da Lei 89/99, de 4 de julho, reconhecendo, desse modo, esta categoria profissional (FERNANDES; CARVALHO, 2005).

O Despacho 7520/98 consagrou, em termos normativo-institucionais, um novo paradigma na educação de surdos, assumindo a importância da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos, e do Português, na sua forma escrita e, eventualmente, falada, como segunda língua (AFONSO, 2004). A aplicação deste Despacho nas escolas não correspondeu, no entanto, às expectativas nele depositadas. Segundo Afonso, tal deveu-se “à indefinição das políticas educativas em ge-

ral, e da Educação Especial em particular, que conduziram ao adiamento de algumas medidas imprescindíveis” (AFONSO, 2004, p. 123). Couto (2009) refere também a ambiguidade do Despacho. Na verdade, quase todas as orientações eram precedidas do termo “preferencialmente”. Era um texto *writerly*, no sentido dado ao termo por Ball (1993), ou seja, permitia múltiplas interpretações de modo a poder ajustar-se a diferentes grupos de interesse.

Perante a ambiguidade do Despacho 7520/98, algumas UAEAS criaram turmas de surdos, enquanto outras implementaram a integração parcial (os alunos estavam com os ouvintes nas disciplinas práticas e em grupo de surdos nas mais teóricas) ou a integração plena (os alunos surdos estavam com os ouvintes em todas as disciplinas). Todas as opções eram possíveis, inclusive as que não seguiam o modelo bilingue.

3 A insatisfação relativamente às práticas

Afonso (2004) refere que a legislação portuguesa sobre a Educação Especial se tem vindo a basear em modelos traduzidos e importados de outros países. Só que, “ao contrário desses países onde as mudanças assentaram em pesquisas de terreno de vários anos e numa interação entre “teóricos” e “práticos”, em Portugal a norma parece ser a de regulamentar primeiro e depois impor práticas conformes a esse regulamento” (AFONSO, 2004, p. 181).

Segundo este autor, as leis acabam por não ter uma possibilidade real de implementação por ausência de recursos materiais e/ou humanos, ou mesmo por falta de formação dos vários profissionais envolvidos no processo (AFONSO, 2004, p. 181). Também, Bairrão (1998, p. 52) reconhece que existe “uma discrepância importante entre os textos da lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos”. Segundo este investigador, não se pode implementar a mudança sem que seja facultado a estes profissionais um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas adequadas (BAIRRÃO, 1998, p. 52). Para que tal aconteça é necessário existir uma longa e intensa conjugação de esforços que passa pelo apoio de instituições do Ensino Superior, centros de investigação e estruturas do Ministério da Educação (BAIRRÃO, 1998, p. 52). A acrescer a estes problemas, há ainda a falta de articulação entre diferentes ministérios e departamentos, o que “leva à não criação de documentos complementares, sem os quais as grandes opções ficam impossíveis de realizar” (AFONSO, 2004, p. 181).

As Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos foram assumidas sob formas distintas nas diferentes regiões do país, conforme foi possível comprovar no I Encontro de UAEAS, realizado no Vimeiro, em junho de 2000. Como refere Afonso

(2004, p. 127), em muitos casos, estas Unidades “construíram-se com uma preocupação essencialmente organizacional, ao nível da interdependência de recursos, ficando limitadas a gerir aquilo que já existia, mudando aspetos estruturais, mas não alterando, significativamente as práticas do atendimento”. Segundo este autor, existiu apenas uma reconfiguração organizativa do sistema e não uma nova resposta educativa e curricular para os alunos surdos (AFONSO, 2004, p. 127).

Numa comunicação feita pela responsável da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Fátima Cavaca, em 16 de novembro de 2007, no Seminário “*Ensino da LGP como 1ª e 2ª Línguas*”, organizado pela Associação Portuguesa de Surdos e que decorreu em Lisboa, no Fórum Picoas, esta referiu que, nos últimos anos, e apesar dos investimentos feitos em novos técnicos, eram poucos os alunos surdos severos e profundos que estavam a concluir o ensino secundário. A maioria não tinha nem condições de acesso a formação profissional especializada, nem ao ensino superior. Acrescentou ainda que a legislação não estava a ser cumprida nas Unidades, que estas proliferaram ao longo dos anos para além de um número aceitável e que, em todo o país, havia um número reduzido de turmas de surdos. Segundo esta responsável, não imperava um modelo de ensino e de aprendizagem, antes um modelo de apoio, decalcado da intervenção nas dificuldades de aprendizagem, de remediação das diferenças de acesso ao currículo comum. Fátima Cavaca considerava que continuava a ser desvalorizado o papel da LGP como L1 e igualmente desvalorizado, ou inadequado, o enquadramento atribuído aos especialistas em LGP, formadores e intérpretes. A Língua Gestual Portuguesa continuava a ser usada apenas como uma ferramenta facilitadora, não se tendo em conta “a forma diferente do surdo olhar o mundo” (AFONSO, 2004, p. 129).

De facto, existiam no país 33 Unidades, que abrangiam 123 agrupamentos de escolas e escolas secundárias, num total de duzentos estabelecimentos de ensino (CABRAL, 2009). Muitas destas Unidades não atendiam mais de seis ou oito alunos. Nos grandes centros, o número de alunos era maior, mas isso não significava que estivessem concentrados em turmas de surdos. Como já referimos anteriormente, na maioria das Unidades, os alunos surdos estavam integrados em turmas de ouvintes (um ou dois por turma), existindo uma taxa muito baixa de cobertura de aulas traduzidas em língua gestual. A aprendizagem da LGP estava condicionada à presença esporádica de formadores e na terapia da fala era dada prioridade ao atendimento dos alunos com implante coclear (CABRAL, 2009). A dispersão de recursos era tão grande que se chegou à inoperacionalidade (CABRAL, 2009).

As turmas de surdos foram implementadas em poucas Unidades, pelo que na maioria delas, a LGP não era lecionada a um grupo/turma, mas individualmente, em gabinetes de apoio. Todas estas situações tornaram evidente a necessidade de mudança quanto ao modelo de atendimento. Como refere Afonso (2004, p. 131), “apesar de bem intencionadas e de várias experiências positivas, a constituição das UAS cum-

priu, essencialmente, a função de rearranjo organizativo, dentro do quadro de respostas existentes, não criando possibilidades efetivas de rutura com a lógica dominante”.

Devido a todos os fatores enunciados, surgiu, dentro do contexto nacional, um sentimento geral de insatisfação face às Unidades de Apoio e começaram a surgir outras propostas de atendimento aos alunos surdos, oriundas de várias entidades e atores sociais. Em 2005, num artigo do Jornal Público, intitulado *Associações defendem escolas exclusivas*, a Associação Portuguesa de Surdos (APS) e a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) advogam a criação de escolas onde a maioria dos alunos sejam surdos. Para além de defenderem a língua gestual como língua de escolarização, sugerem a criação de três escolas de surdos a nível nacional, no Norte, Centro e Sul do país, admitindo a possibilidade de a escola se abrir também a crianças ouvintes.

No campo académico, surgem algumas teses sobre esta problemática. Destacamos a tese de José Afonso Baptista, publicada em 2007. Neste trabalho de investigação, era mais uma vez defendida a educação bilingue e a concentração de alunos surdos em comunidades linguísticas de referência:

Os surdos filhos de pais ouvintes [...] não nascem imersos num ambiente linguístico acessível. Para poderem construir a sua língua de forma natural e implícita [...] como acontece com as crianças ouvintes, têm de viver numa comunidade onde se utilize naturalmente a língua gestual. Essa comunidade não pode ser criada em cada escola, pela simples razão de que não existem surdos em número suficiente. A esta razão fundamental [...] acresce que não existem recursos humanos, técnicos e materiais para apetrechar todas as escolas. Daqui decorrem apenas duas soluções: a primeira é criar comunidades de surdos em locais estratégicos, onde possam comunicar espontaneamente em língua gestual [...] a segunda é dispersar os alunos pelas escolas de residência, onde ficarão isolados (BAPTISTA, 2008, p. 192).

A educação de surdos estava a desviar-se das orientações bilingues, quando era essa a via preconizada pelas comunidades surdas e pelas organizações internacionais. Como refere Afonso (2004, p. 138), “começa-se a perceber algum eventual desfazamento entre uma mudança conceptual que aparece claramente assumida no discurso dos dirigentes e algumas dificuldades na sua implementação na prática” Era necessário efetuar mudanças, para que a educação bilingue se pudesse, de facto, afirmar.

4 O reafirmar de uma educação bilingue para os alunos surdos

Em 2004, surgiu uma proposta para a alteração do Decreto-Lei 319/91, da autoria do XV Governo Constitucional, chefiado por Durão Barroso, que foi sujeita

a discussão pública. As críticas e a contestação foram, no entanto, tão grandes, que a revisão acabou por ser adiada para data incerta.

Tal contestação deveu-se ao facto de existir na sociedade portuguesa um grande setor que partilhava das orientações do Relatório Warnock, consignadas no Decreto-Lei 319/91, nomeadamente da abolição do sistema de categorização das diversas problemáticas e do atendimento alargado a uma grande diversidade de alunos. Para os defensores desta perspectiva, a publicação dos Decretos-Leis 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, tinha constituído um retrocesso relativamente à legislação anterior, por vir restringir, novamente, o população-alvo dos apoios educativos e por retomar o sistema de categorização dos alunos.

Alvo da mesma crítica foi o Decreto-Lei 20/2006, de 31 de janeiro, por criar o Quadro da Educação Especial:

Com a publicação do Decreto-Lei 20/2006, de 31 de janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 112).

Com a criação deste quadro, legitimava-se a manutenção de dois subsistemas paralelos dentro das escolas regulares. No caso específico da educação de surdos, os lugares de quadro foram criados nas UAEAS. A controvérsia foi grande e a sociedade portuguesa ficou dividida. Deveriam os dispositivos de apoio educativo

ser disponibilizados a grupos de crianças/jovens com uma tipologia de problemas bem identificada (necessidades educativas especiais de carácter prolongado) ou ao universo de crianças e jovens de cada agrupamento/escola de acordo com a natureza qualitativa dos problemas/necessidades emergentes ou diagnosticados? (MORGADO, 2007, p. 40).

A Educação Especial acabou por se transformar num campo de batalha entre os apologistas das duas vias: os pragmáticos e os idealistas (RODRIGUES, 2003). Os primeiros eram adeptos de uma definição clara dos alunos a atender, de modo a garantir uma resposta mais consentânea com as necessidades reais dos alunos, enquanto os segundos defendiam uma via mais alargada de atendimento, sem recurso a categorizações, dentro do espírito de uma educação inclusiva.

É neste contexto, que, em janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei 3, revogando, entre outros diplomas, o Decreto-Lei 319/91, o artigo 10. do Decreto-Lei 6/2001 e o Despacho 7520/98. Dentro de uma perspectiva pragmática, este diploma enuncia vários objetivos, nomeadamente, o de dar seguimento ao Decreto-Lei 6/2001 e ao Decreto-Lei 7/2001, na clarificação do tipo de alunos a atender pela Educação Especial. Introduz, ainda, nos itens do Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam

como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Para além disso, o Decreto-Lei 3/2008 propõe modalidades específicas de educação. No caso específico da educação de surdos, este documento integra as orientações para estes alunos no artigo 23º, “*Educação bilingue de alunos surdos*”, passando estas diretrizes a fazer parte do principal documento orientador das políticas para a Educação Especial. Corrige, deste modo, a situação anterior, em que muitas escolas justificavam o não cumprimento das orientações do Despacho 7520/98 por se remeterem às do Decreto-Lei 319/91, que consideravam prevalecer sobre as demais.

Indo de encontro ao parecer de muitos académicos e representantes da comunidade surda portuguesa, este diploma legal propõe uma maior concentração dos alunos surdos em escolas de referência. Desta vez, a linguagem usada é mais objetiva e o texto tem um carácter mais prescritivo. Na terminologia de Ball (1993), poderíamos considerá-lo um texto *readerly*. Já não são usados termos ambíguos, como “preferencialmente”. A redação do texto baseia-se numa perspectiva antropológica e cultural. Determina-se, assim, como modelo de atendimento as turmas de surdos para o ensino básico e secundário, para que os alunos surdos não voltem a ficar dispersos por turmas de ouvintes.

Tendo como filosofia de base uma educação bilingue, este Decreto cria pela primeira vez a área curricular de LGP, como primeira língua para os alunos surdos. Com esta medida, pretende-se que a LGP deixe de ser usada como um simples recurso, para passar a ter um espaço próprio no currículo dos alunos. Passa a existir um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, que é publicado logo após a saída do Decreto-Lei 3/2008. Dele consta não só o ensino do funcionamento da língua, mas também o ensino da história da educação de surdos, referências à cultura e identidade surdas. A existência desta disciplina no currículo dos alunos surdos assume uma importância significativa para as comunidades surdas.

Com a introdução da LGP como primeira língua dos alunos surdos em ensino bilingue, a Língua Portuguesa passou a enquadrar-se no currículo destes alunos como língua segunda, implicando a existência de um programa curricular próprio. Este programa não foi, no entanto, publicado ao mesmo tempo que o Programa Curricular de LGP. Foi apresentado para discussão pública em abril de 2010, promulgado em fevereiro de 2011 e entrou em vigor apenas no ano letivo 2011/2012. No enquadramento teórico do Programa de Português L2, salienta-se que a criação deste programa se baseia no pressuposto de que os alunos surdos necessitam de metodologias próprias, consentâneas com a sua especificidade, com “uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma pedagogia surda” (BAPTISTA et al., 2011, p. 4).

Os autores do Programa de Português L2 tomam como referência o mode-

lo antropológico, que considera os surdos como uma minoria linguística e cultural. Defendem, por isso, o ensino do Português enquanto segunda língua, dentro de uma perspectiva de educação bilíngue, à semelhança do que acontece nos países nórdicos.

5 A criação da rede das escolas de referência

No ano letivo 2007/2008, a Direção de Serviços da Educação Especial, da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), desenvolveu, em conjunto com as Direções Regionais de Educação, o levantamento e análise de dados relativos aos alunos surdos a frequentar os ensinamentos pré-escolar, básico e secundário, assim como os recursos humanos a si afetos e aos técnicos a afetar, tendo em vista a implementação da rede de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

Foi num clima de forte controvérsia que se processou a definição destas instituições, uma vez que, para os idealistas, estas significavam o regresso às unidades especiais dentro do ensino regular. Este movimento, liderado pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), promoveu inúmeros debates um pouco por todo o país, contestando esta opção:

É desígnio da escola que todos aprendam juntos no estabelecimento de ensino da área de residência e, sempre que possível, nas classes regulares, desde que lhes sejam prestados os necessários serviços e apoios. O lugar para esta construção é a escola regular pública, heterogénea e é este o lugar de escolarização de todos os alunos (Síntese do Debate sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, promovido pelo FEEI, Almada, 1 de março de 2008).

O FEEI assumiu-se, desde logo, contra a criação de unidades de apoio estruturado e unidades de apoio especializado para determinadas problemáticas, bem como, contra as escolas de referência para alunos cegos e surdos. A filosofia defendida continuava a ser a mesma do Relatório *Warnock*, muitos anos depois de se reconhecer que alguns dos seus princípios não tinham conseguido impor-se na prática, tal como tinham sido idealizados.

Dentro da perspectiva, que olha os surdos como membros de uma minoria linguística, não se considera que as escolas de referência sejam sinónimo de segregação. Pelo contrário, estas instituições são encaradas como garante do acesso à educação através da língua gestual. As várias organizações de surdos, a nível nacional e internacional, sempre lutaram pela concentração dos alunos surdos em comunidades linguísticas de referência, por considerarem que, só dessa forma, se criavam condições para se desenvolver a proficiência na língua.

A controvérsia em torno das escolas de referência estendeu-se também aos professores. Dois anos antes, tinham sido criados lugares de quadro para a Educação

Especial, tendo em conta a rede das UAEAS. A concentração dos alunos surdos num número mais reduzido de escolas implicava que algumas escolas iriam ficar sem alunos e, conseqüentemente, os professores do grupo 920 (Surdez) sem horário.

Esta situação gerou, desde logo, contestação à lei e à implementação das escolas de referência. Muitos pais optaram por não transferir os seus filhos para as novas escolas, mantendo-os nas antigas UAEAS. Assim, embora a linguagem usada no Decreto-Lei 3/2008 fosse mais objetiva e mais prescritiva do que a usada no Despacho 7520/98, tal não se traduziu por um maior consenso na sua aplicação. Para além dos problemas já mencionados, existiram outros constrangimentos, que dificultaram a implementação do novo modelo organizacional, nomeadamente os relacionados com os apoios a prestar, em termos de transporte e alojamento para os alunos que frequentavam as escolas de referência.

Apesar de toda a contestação que sofreu, o Decreto-Lei 3/2008 representou um grande avanço para a comunidade surda portuguesa, sobretudo em termos simbólicos. Os princípios que defendia eram aqueles por que sempre tinha lutado esta comunidade. No entanto, este documento não se conseguiu fazer acompanhar de instrumentos de regulamentação que permitissem implementar muitas das medidas anunciadas.

6 Metodologia do Estudo

Como já referimos anteriormente, para a configuração do estudo, tivemos em conta a análise de material diverso, nomeadamente legislação relacionada com a educação especial e, em particular, com a educação de surdos, documentos de apoio à prática nas escolas e relatórios do Ministério da Educação Português, incluindo os mais recentes sobre a avaliação da implementação do Decreto-Lei 3/2008.

Para além de todo este material, tivemos acesso a documentos usados por diferentes associações, nas suas negociações com o poder político, com vista quer ao reconhecimento da LGP, quer à produção de legislação específica para a educação de surdos. Outra fonte de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas que decidimos fazer a dezasseis atores, de diferentes áreas: representantes da comunidade surda, académicos, pais e práticos. A grande variedade de fontes de recolha de dados contribuiu para produzir um conhecimento sólido sobre o tema em estudo.

Para a análise da informação recolhida, optámos por uma metodologia qualitativa e interpretativa, por a considerarmos adequada ao nosso objeto de estudo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem permite descrever os fenómenos em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos. Os dados obtidos através dos documentos usados nos processos

negociais e através das entrevistas foram sujeitos a um procedimento de análise de conteúdo, por considerarmos que a definição de categorias nos ajudaria a responder melhor às questões de investigação.

6 Apresentação e análise dos resultados

A análise da legislação produzida ao longo das últimas décadas em Portugal, permitiu-nos perceber a forma como o nosso país tem procedido à recontextualização das orientações internacionais, em especial as europeias. O Decreto-Lei 319/91 deu conta da forte influência das políticas integracionistas anglo-saxónicas, que se cristalizaram através de documentos como o *Education for all Handicapped Children Act – Public Law 94/142*, publicado nos Estados Unidos em 1975, pelo Relatório Warnock (1978) e pelo *Education Act* (1981), publicados no Reino Unido. O Despacho 7520/98 refere no seu preâmbulo as orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco (Declaração de Salamanca, 1994), em prol de uma educação bilingue. O Decreto-Lei 3/2008 surge enquadrado pelas mesmas orientações e nitidamente influenciado pelas políticas educativas para a educação de surdos desenvolvidas nos países nórdicos, como demonstram as propostas de criação de escolas de referência para a educação bilingue e as turmas de surdos.

A Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida em 1997. É de ressaltar, no entanto, que o reconhecimento acabou por ficar aquém das expectativas, uma vez que a LGP não foi reconhecida como língua oficial, como tinha acontecido com o Mirandês, mas apenas enquanto instrumento facilitador de acesso à educação.

A ambiguidade prolongou-se nos diplomas legais para a educação de surdos. De facto, embora a legislação portuguesa reflita a influência das orientações do Parlamento Europeu e de outras organizações internacionais, quer através do Despacho 7520/98, quer, posteriormente, com o Decreto-Lei 3/2008, o que acontece é que, nem num caso, nem no outro, são criados dispositivos de regulamentação que permitam a consecução de todas as medidas apontadas. Cite-se, a título de exemplo, o facto de ainda não existir um código de recrutamento para os docentes da disciplina de LGP, embora exista programa curricular desde 2008 e formação de nível superior desde 2006. Como refere Isabel Correia (2011, p. 2), estes profissionais são “considerados técnicos e não docentes, apesar de as suas funções primordiais serem ensinar LGP como língua primeira aos surdos”. A indefinição do estatuto estende-se à própria disciplina de LGP. Como refere a Associação Portuguesa de Surdos (APS), no contributo que deu para a reflexão em torno do Decreto-Lei 3/2008, “o estatuto desta disciplina deveria ser reconhecido, constando do plano curricular com a carga horária devida e tendo a sua avaliação

um peso equivalente à das restantes disciplinas” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 2-3). É de referir que a avaliação externa ainda não contempla o facto de a LGP ser reconhecida oficialmente como a primeira língua dos alunos surdos em educação bilingue (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, com a última alteração introduzida pelo Decreto-Lei 94/2011, de 3 de agosto). Estes continuam a realizar provas finais a nível nacional de Português como Língua Materna. O facto é apontado pelos entrevistados e aparece também no contributo da FPAS e da ASP para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008 (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 3). Estas duas entidades consideram que “a disciplina de LGP deve ter uma prova de aferição ou prova nacional semelhante às outras disciplinas”.

A análise das percepções dos entrevistados sobre a forma como os diferentes diplomas têm sido implementados nas escolas permitiu-nos encontrar várias lacunas. Referimo-nos, por exemplo, à situação de professores com formação em LGP e experiência no ensino a alunos surdos, a quem não é assegurada a continuidade nas equipas educativas, uma vez que esses aspetos não são considerados nos concursos. O Decreto-Lei 3/2008 aponta no sentido de que a docência das turmas seja “assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos” (ponto 14, art. 23.º, Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro). Constata-se que esta medida nunca teve possibilidade de se concretizar na maioria das escolas de referência. Nesse sentido, a APS propõe “que a colocação de docentes, surdos e ouvintes, em ensino de surdos, cumpra efetivamente os requisitos exigidos na lei” (2012, p. 4). Considera-se, ainda, crucial a colocação atempada dos formadores e intérpretes de LGP “de modo a permitir o bom desenrolar do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos desde o início do ano letivo, em igualdade de circunstâncias com os restantes alunos” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 6).

Outra questão considerada crucial é a da natureza da formação que é facultada aos diversos profissionais que trabalham com alunos surdos. O nosso estudo aponta para a necessidade de reformular esta formação, que é essencialmente de caráter teórico. Como refere a Associação Portuguesa de Surdos, “as competências que, manifestamente, estão em falta são em LGP, metodologias de ensino bilíngue, com incidência nos aspetos visuais, Português como segunda língua para surdos, entre outras” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 6). Estas conclusões vão ao encontro do que é defendido por Coelho (2010), que afirma que “a formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com surdos não pode ser desenhada superficialmente nem na ausência de critérios assentes numa clara e objetiva filosofia educacional bilíngue”. Docentes e técnicos necessitam não só de estar por

dentro da filosofia que se pretende implementar, como dominar técnicas e estratégias pedagógicas adequadas, para que as práticas traduzam algo mais do que um mero pseudo-bilinguismo (SKLIAR, 1999). Se não existir esta aposta na formação, e de uma forma continuada, corremos o risco de ver falhar o projeto de uma educação bilingue e de retroceder às práticas oralistas do passado, alerta que é feito por alguns dos entrevistados.

A falta de monitorização das escolas é outro dos problemas apontados, o que deu lugar a práticas distintas nas antigas UAEAS, permitindo agora a continuidade destas estruturas, fora da rede das escolas de referência. No contributo da APS para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008, pode ler-se:

Os estudos internacionais continuam a demonstrar as claras vantagens da educação bilingue para os alunos surdos e, tendo o Estado Português criado uma resposta nesse sentido, ainda se verifica a exclusão de muitas crianças surdas deste modelo de ensino menos restritivo. Seria necessário identificar os motivos que levam a que isto aconteça, seja por falta de informação dos pais, ou por dificuldade a nível de transportes, ou outro, no sentido de procurar resolver estes entraves da melhor forma (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 5).

Alguns dos entrevistados enfatizam a falta de uma estratégia integrada e a longo prazo para a educação de surdos. Constatam que há, em vez disso, a cedência contínua a *lobbies* de interesse, profissionais e outros, com experimentações livres de escola para escola, sem qualquer processo de monitorização. Como pudemos constatar através do nosso estudo, esta situação prende-se, também, com problemas de ordem organizativa, nomeadamente com o facto dos docentes especializados afetos a estas estruturas não terem sido deslocados para as escolas de referência. Em consequência desta situação, muitos pais optaram por manter os seus educandos nas antigas escolas.

Outro dos aspetos apontados é a falta de apoios dados aos pais. De acordo com a legislação em vigor (Despacho 18987/2009, de 17 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Despacho 14638-A/2010, de 14 de setembro), estes só são concedidos se os alunos estiverem posicionados nos escalões A ou B da Ação Social Escolar. Os rendimentos do agregado familiar sobrepõem-se, assim, às necessidades específicas dos alunos. Deste modo, só os alunos carenciados têm direito a subsídios de deslocação e alojamento para as escolas de referência. Também não têm sido dadas às famílias condições para que possam frequentar cursos de Língua Gestual. Daí a proposta da AFOMOS, apresentada em maio de 2012, quando do debate em torno do Decreto-Lei 3/2008: “A AFOMOS aconselha que o acesso à língua seja realizado através de cursos de LGP, gratuitos aos pais ou encarregados de educação, com redução horária de trabalho de uma hora por dia, a fim de [...] permitir à criança ser bilingue desde o berço” (2012, p. 2).

Como refere César (2012), não há uma abordagem holística das questões da educação. Prevalece uma situação precária, ancorada no direito de opção. Atribui-se aos pais a responsabilidade pelas suas escolhas, esquecendo-se o papel do Estado nesse âmbito e, acima de tudo, os direitos das crianças surdas, que acabam por ser o elo mais fraco em todo o processo. Morgado (2012) afirma que prevalece a “lógica do remediar e do deixar andar” sobre a “lógica da resolução efetiva dos problemas”.

Acresce-se aos problemas já enunciados, a falta de orientações para os alunos implantados, que são cada vez em maior número nas escolas, de acordo com a percepção dos entrevistados. Estes alunos não deixam de ser surdos, pelo que necessitam de respostas adequadas, dentro da rede das EREBAS. Como referem Coelho, Amorim e Mendes (2012), apela-se ao diálogo entre profissionais de saúde, profissionais da educação, investigadores, pais e representantes do movimento associativo surdo, no sentido de assegurar uma educação bilingue também para estes alunos.

Outra situação que necessita de ser repensada é a forma como continuam a organizar-se os apoios em terapia da fala. Como refere a Associação Portuguesa de Surdos (2012, p. 5), “seria importante os apoios terapêuticos ocorrerem fora das horas letivas, de forma a não prejudicarem as aprendizagens”.

Neste estudo, ressalta também a ideia de que seria importante que “nas escolas de referência, que se pretendem bilingues, [...] os recursos humanos não docentes fossem também competentes em LGP, para que os surdos pudessem comunicar sem barreiras com a comunidade escolar, sentindo-se assim incluídos no seu seio” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 5). No mesmo sentido, é proposto que os alunos ouvintes possam escolher a disciplina de LGP, enquanto opção. No momento atual, ainda não se conseguiu chegar a este patamar. O mesmo passo não foi dado em relação à articulação com as associações de surdos. Os representantes destes grupos, por nós entrevistados, dão conta de que há ainda um longo caminho a percorrer. Consideram que essa colaboração poderia passar pela certificação de competências dos professores, que está prevista na lei, mas que nunca se chegou a concretizar. Como referem a FPAS e a ASP, “na prática, jamais houve lugar ao respeito por esta norma, que deveria ser extensiva aos docentes de LGP, surdos e/ou ouvintes” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 5).

Os resultados do estudo apontam também para a falta de uma avaliação aprofundada dos diferentes modelos. Mudam-se as orientações e as estruturas, sem fazer uma avaliação prévia do que correu mal, do que necessita de ser corrigido. César (2012) considera que tudo isto acarreta cansaço e descrença em relação às políticas educativas. Esta autora insiste na necessidade da educação ser analisada e avaliada de uma forma sistémica e ecológica, para que as escolas e os diversos agentes educativos possam atuar de uma forma concertada e coerente. Emerge a ideia de que não são

necessárias mais mudanças legislativas, apenas dispositivos de regulação que permitam tornar consequentes os objetivos que se delinearão e que se pretendem atingir. Como referem a FPAS e a ASP, “o mais importante é que a lei seja respeitada e deixe de ser um adorno” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS, 2012, p. 5).

7 Conclusão

À semelhança de outros países europeus, a educação de surdos em Portugal tem passado por diversas fases, influenciada pelas diretrizes internacionais que têm dominado as políticas para a Educação Especial, numa interseção entre o global e o nacional (RIZVI; LINGARD, 2010).

Houve uma primeira fase de influência britânica, através do Relatório Warnock (1978) e do *Education Act* (1981), que se traduziu pelo movimento de integração dos alunos ditos “diferentes” no seio do ensino regular. Abandonou-se a classificação dos alunos em categorias e adotou-se para todos o termo “alunos com necessidades educativas especiais”. Alguns dos princípios da integração revelaram-se, no entanto, insuficientes e até inadequados para responder à especificidade destes alunos. Valorizar apenas o que os alunos têm em comum, esquecendo o que os diferencia, acaba por ser não uma forma de integração, mas de exclusão. A constatação deste facto levou à substituição do conceito de integração pelo conceito de inclusão. Várias organizações internacionais tomaram consciência da necessidade de atender às especificidades das várias problemáticas, de modo a garantir uma igualdade de oportunidades para todos. Foi dentro deste contexto que surgiram as orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco em prol do reconhecimento das línguas gestuais e da sua incorporação na educação. No decurso destas resoluções e das pressões da comunidade surda portuguesa, o nosso país reconheceu oficialmente a Língua Gestual Portuguesa e criou legislação específica para a educação de surdos, através do Despacho 7520/98.

A aplicação dessa legislação nas escolas não foi, no entanto, pacífica, constituindo-se o local como um campo de conflito e de disparidades em relação à lei. Surgiu a necessidade de efetuar mudanças. Com o Decreto-Lei 3/2008, a LGP deixou de ser encarada como uma mera técnica de ensino, para passar a ter um lugar próprio no currículo dos alunos surdos. A publicação do Programa Curricular de LGP deu provas de uma política educativa para a educação de surdos que não se queria apenas social, mas também cultural, à semelhança do que acontecia nos países nórdicos. A proposta de um currículo de Português como Segunda Língua para os alunos surdos confirmou essas intenções. Contudo, a ação política não é linear e os efeitos não são sempre os desejáveis. A legislação não tem sido acompanhada de ações conducentes,

nem em termos de regulação do sistema, nem através de iniciativas de formação que garantam a mudança social preconizada. As políticas materiais têm ficado aquém do que se afigura como necessário para a viabilização das novas políticas para a educação de surdos.

Rejeitamos a ideia de que a inclusão se deva desenvolver segundo esta lógica. Consideramos que é na base da diferença, e não da sua homogeneização, que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade eventualmente mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, C. **Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos**. 2004. Tese (Doutorado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2005.

AFONSO, Carlos. **Reflexões sobre a surdez**: A educação de surdos. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

ASSOCIAÇÃO DE FORMADORES E MONITORES SURDOS (2012). **Contributo da AFOMOS para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008**. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: jun. 2012.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS (2012). **Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008**. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: jun. 2012.

BAIRRÃO, Joaquim (Coord.). **Os alunos com necessidades educativas especiais**: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 1998.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 10 -1, 1993.

BAPTISTA, José Afonso. **Os surdos na escola**: A exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

BAPTISTA, José Afonso (Coord.). **Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ensino Básico e Secundário** (homologado a 15 de fevereiro). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação, 12.

COSTA, Ana Maria Bénard da. A ação desenvolvida pelas Equipas de Ensino Especial. In: SISTEMA de Educação Especial em Portugal. Lisboa: SNR, 1985.

COSTA, Ana Maria Bénard da. Necessidades educativas especiais: Condições favoráveis e obstáculos à integração. **Noesis**, v. 33, p. 54-61, 1995.

CABRAL, Eduardo. A educação bilíngue dos alunos surdos na região Norte. In: SEMINÁRIO “QUÊS E PORQUÊS DE UM AGRUPAMENTO DE REFERÊNCIA” (mar. 2009). **[Comunicações...]** Porto, Portugal: Auditório Horácio Marçal, 2009.

CARVALHO, Paulo. **Breve história dos surdos em Portugal e no mundo.** Lisboa: Surd’Universo, 2007.

CAVACA, Fátima. Ensino da LGP a surdos. In: SEMINÁRIO “ENSINO DA LGP COMO 1ª E 2ª LÍNGUAS” (Nov. 2007). **[Comunicações...]** Lisboa, Portugal, 2007.

CÉSAR, Margarida. **Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar.** Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre Educação Especial, Assembleia da República, Comissão de Educação, Ciência e Cultura, Lisboa, Portugal, 2012.

COELHO, Orquídea. Surdez, educação e cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In: Orquídea Coelho (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar.** Porto: CIIE/ Livpsic, 2010. p. 17-100.

COELHO, Orquídea; AMORIM, Cândida; MENDES, Bruno. Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilingue: desafios e procedimentos em Portugal. In: BATTEGAY, Allain; COELHO, Orquídea; VAZ, Henrique (Coord.), **Cuidar, tomar parte, viver com. Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?** Porto: CIIE/Livpsic, 2012. p. 121-142.

CORREIA, Isabel. **Carta ao Secretário de Estado Adjunto da Educação.** 2011. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: jul. 2012.

COUTO, André. No baú da AFAS. In: BISPO, Maria et al. (Coord.). **O Gesto e a Palavra 2.** Lisboa: Editorial Caminho, 2009. p. 15-27.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel. Breve síntese histórica. In: PINHO-E-MELO, António et al. **A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal**. Lisboa: FCG, 1986. p. 05-12.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DAS ASSOCIAÇÕES DE SURDOS; ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO PORTO (2012). **Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008**. 2012. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: jun. 2012.

FERNANDES, Raquel; CARVALHO, José. Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa: da formação à prática real. In: COELHO, Orquídea (Coord.). **Perscrutar e escutar a surdez**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005. p. 139-151.

FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008, mar. Setúbal, Portugal). **Síntese do debate sobre o Decreto-Lei 3/2008**. Debate promovido pelo FEEI, na Aula Magna do Instituto Piaget de Almada, Setúbal, Portugal. 2008.

GOMES, Maria do Céu. **A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal**: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

MORGADO, José (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de fato) inclusiva. In: RODRIGUES, David; MAGALHÃES, Bibiana (Orgs.). **Aprender juntos para aprender melhor**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007. p. 37-51.

MORGADO, José. **O lugar da contextualização curricular nas políticas nacionais em Portugal**. Comunicação apresentada no Seminário Internacional “Contextualização do currículo escolar e sua relação com o sucesso educativo”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2012.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RUELA, Angélica. **O aluno surdo na escola regular**: A importância do contexto familiar e escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SANCHES, Isabel. **Professores de educação especial**: da formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora, 1995.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006.

SMITH, Robert; NEISWORTH, John; HUNT, Frances. **Exceptional child**: A functional approach. New York: McGraw Hill, 1983.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14. v. 2.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

Surdos e ouvintes em contexto bilíngue no ensino médio: sobre as (im)possibilidades de inclusão

Rosimêri Schuck Hahn
Regina Maria de Souza

1 Introdução

O presente trabalho se originou de uma pesquisa ampla, cujo objetivo principal era verificar se alunos surdos e ouvintes conseguiriam estabelecer intercâmbio dialógico. Esses alunos, apesar de conviverem em um mesmo câmpus escolar e estarem no ensino médio, estudavam em classes distintas, tendo em vista a singularidade linguística de cada um dos grupos. Os ouvintes tinham o Português escrito e oral como modalidades linguísticas, os surdos tinham como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os alunos ouvintes não conheciam a Libras e os surdos não possuíam a fala.

Fez parte das ações ligadas à pesquisa a busca por um meio motivador de aproximação entre esses dois grupos de estudantes: uma atividade extracurricular de seis horas, batizada de Fórum da Copa/2010. As dificuldades esperadas de intercâmbio linguístico entre estudantes surdos e ouvintes, em parte, foram superadas pelo vivo interesse e conhecimento que os oito alunos (quatro ouvintes e quatro surdos) possuíam sobre futebol.

O tema tratado motivava os dois grupos a buscarem formas de se compreenderem mutuamente. Quando o Fórum se encerrou, logo após a eliminação do Brasil, consideramos relevante entrevistar os oito participantes a fim de investigar: qual a importância eles conferiam à escola e à necessidade de conhecimento escolar; quais as imagens que tinham dos professores; e, finalmente, como a pessoa surda era entendida pelos ouvintes e como os surdos supunham que os colegas ouvintes os consideravam. Ao colocar esse assunto em pauta, a questão da (im)possibilidade de surdos e ouvintes estudarem na mesma classe foi posta em cena e discutida a partir do referencial teórico dos Estudos Surdos.

2 Perspectivas teóricas assumidas: os Estudos Surdos

Conforme Skliar (2001a), os Estudos Surdos construíram um novo olhar sobre a surdez, sobre a língua que é própria de várias comunidades surdas (Libras) e sobre a forma de franquearmos a educação para o sujeito surdo.

Tais Estudos defendem um posicionamento político ideológico em relação à surdez e assumem uma perspectiva socioantropológica: a surdez é tomada por um viés cultural e linguístico como diferença a ser respeitada, e não como deficiência ou como falta a ser corrigida. Behares (2000) também enfatiza a diferença, e não a deficiência, porque crê que é aquela que se baseia a essência psicossocial da surdez – o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Nessa direção, tanto a surdez como o surdo e a Língua de Sinais deixam de ser vistos como um problema. Para a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 36), “o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria”.

Essa perspectiva de considerar o sujeito surdo vem sendo reafirmada progressivamente pela resistência e pela luta dos movimentos surdos pelos seus direitos. Espaços são “cavados”, a fim de abrir brechas e trazer à cena elementos que questionam as representações e os discursos hegemônicos que envolvem o sujeito surdo, especialmente as questões que se referem a sua língua, a sua potência e sua capacidade de aprender. Para Perlin, “a luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência” (PERLIN *apud* SILVA, 2009, p. 23)¹.

Sobrevivência, pois, ao longo da história, os significados foram reiterando a surdez como uma deficiência e, conseqüentemente, as pessoas que não ouviam eram identificadas como um “ouvinte com defeito” ou “um deficiente auditivo”. Essa concepção, definida e reforçada pelo saber/poder dos especialistas, via e traduzia o surdo como alguém a ser corrigido. Do mesmo modo, a Língua de Sinais, considerada como a língua daquele que havia fracassado (ou fracassou) na aquisição da língua da maioria, ou seja, a oral, era (é) desqualificada, o que desqualificava (desqualifica) também o seu usuário. Mesmo depois de reconhecida legalmente como uma língua nacional pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a Libras ainda carrega muitos mitos e estereótipos. Segundo Souza (2007, p. 39), tais estereótipos, presentes entre nós, “evidenciam a subalternidade em que é posta a Língua de Sinais”.

¹ Skliar (2001a), a partir de McLaren (1995), fala sobre os contrastes binários típicos – normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte, maioria(ouvinte)/minoría(surda), oralidade/gestualidade etc.

3 A educação bilíngue

A partir da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca², tomou centralidade no cenário educacional mundial e brasileiro a discussão em torno da escola dita inclusiva, entendida como um espaço que “acolhesse” todas as diferenças – físicas, intelectuais, psíquicas, históricas ou sociais; enfim, que acolhesse a todos.

A partir de então, os sujeitos anteriormente localizados à margem do processo social começaram a ter visibilidade. “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade”, “Respeito às Diferenças” tornaram-se os grandes lemas das políticas educacionais do Estado, provocando transformações nas práticas pedagógicas, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos para criar uma proposta educacional, de fato, inclusiva.

A atual política inclusiva em relação aos surdos reafirma o Decreto 5.626, aprovado em dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, de abril de 2002, e reconheceu legalmente os direitos da pessoa surda de acesso ao bilinguismo – Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua; e Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, tanto na escola privada como na pública, além de vários outros aspectos.

Para Souza (2007), a aprovação desse Decreto é uma importante conquista dos movimentos sociais surdos que, incansavelmente, buscaram o reconhecimento da sua diferença cultural e linguística. É também a comprovação de que “[...] o oralismo³, como abordagem hegemônica nas escolas brasileiras, já não se sustentava teoricamente em nenhuma área do conhecimento, ou seja, perdeu as bases que o legitimavam” (SOUZA, 2007, p. 191).

O Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) configura legalmente que é possível a construção de uma nova realidade. É um avanço, pois ter um direito assegurado por lei significa que um grupo se fez ouvir e foi reconhecido; no entanto, ele, por si só, não garante as mudanças necessárias. Para instituir o novo contexto educacional que a lei garante, é preciso desconstruir uma série de conceitos e preconceitos que se cristalizaram ao longo do tempo. Isso significa criar um espaço de reflexão permanente, em que o principal interessado, o surdo, seja um integrante ativo e possa dizer o que significa para ele e para o seu grupo o uso da Libras, nas interações sociais, culturais e pedagógicas. Só assim poderemos ter uma “inversão na lógica das relações”

2 Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 07 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha.

3 Método de supressão da Língua de Sinais e valorização da língua oral como forma de instrução e inserção social, implantado universalmente após o Congresso de Milão em 1880; fato que culminou na proibição da Língua de Sinais como língua de instrução em sala de aula.

(QUADROS, 2007, p. 01). Segundo Souza (2006, p. 280), “talvez seja este nosso maior desafio enquanto intelectuais – fazermos gestar uma política das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil”.

Os estudos de Lacerda (1989), Quadros (2005), Skliar (2001a, 2001b, 2006), Souza (1998, 2006, 2007), entre outros, indicam a complexidade da situação bilíngue. No caso do bilinguismo que envolve os surdos, a complexidade é ainda maior: trata-se de um contexto completamente distinto de outros contextos bilíngues, pois envolve línguas de modalidades muito diferentes – uma é oral-auditiva e a outra é visual-espacial; além do mais, não é a língua majoritária do Brasil e, apesar de ser reconhecida como uma língua também brasileira, é utilizada por uma minoria linguística (por volta de três milhões de usuários).

Qual é a política linguística adotada para criar uma educação bilíngue para o surdo? E os estudantes ouvintes, que relações terão com essa língua? Qual a função social atribuída às duas línguas nas relações cotidianas na escola?

Essas questões precisam ser postas, quando se discute a educação bilíngue, pois, além de envolver questões de ordem social, cultural e linguística, a educação bilíngue depende, sobretudo, de um posicionamento político. Não podemos caracterizar como educação bilíngue aquela que se restringe somente a tornar acessíveis ao surdo duas línguas: a Língua de Sinais e o Português. Para Skliar (2001b, p. 91-92, grifo original): “A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais – ouvintes –, como a norma – ouvinte”.

Souza (2007), ao se referir à construção da escola bilíngue para o surdo, destaca que precisamos ouvir os maiores interessados, os surdos, pois eles almejam uma escola que não condicione a sua capacidade de aprendizagem a sua capacidade de desenvolvimento da linguagem oral ou de escrita; que os escute e os respeite na sua diferença linguística e cultural; ou seja, que eles possam ser educados na língua que lhes é natural - a Língua Brasileira de Sinais. Só assim eles poderão criar uma relação de significação com a Língua Portuguesa e com o mundo. Para a autora, o novo projeto inclusivo bilíngue, garantido em lei, é possível, desde que seja:

[...] construído com eles, que tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar na escola o estudante surdo (SOUZA, 2007, p. 35).

4 A produção da investigação e o delineamento da abordagem metodológica

Para este estudo, adotamos uma abordagem etnográfica com observação participativa. Segundo Lüdke e André (1986), quando o pesquisador faz uma imersão no campo há uma modificação em seu olhar. Do mesmo modo, os sujeitos envolvidos no trabalho também são afetados pela presença do pesquisador. Há uma relação recíproca entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa e, mesmo cabendo ao pesquisador a tarefa de conduzir o processo, ele não tem controle sobre os resultados (dados) produzidos, por isso é comum o problema ou a pergunta inicial sofrer alterações, como ocorreu nesse estudo.

Inicialmente nos perguntamos se alunos surdos e ouvintes, que estudavam em modalidades de ensino distintas e em espaços igualmente diferentes, conseguiriam desenvolver recursos para discutir um assunto que motivava enormemente os dois grupos: o dos ouvintes e o dos surdos – a Copa do Mundo. Verificamos que sim. Pusemo-nos, então, outra questão: como estes alunos veriam a possibilidade de estudarem juntos durante todo um ano e não apenas em uma atividade programada?

5 O contexto da pesquisa e a obtenção de dados

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus São José (IF-SC), envolvendo quatro alunos surdos de uma turma do curso de ensino médio bilíngue Libras/Português e quatro alunos ouvintes de uma turma de ensino médio regular.

A política de oferta de ensino médio bilíngue Libras/Português para alunos surdos, adotada pelo câmpus São José entre 2003 e 2010⁴, quando o IF-SC passava por uma fase de reestruturação e descobertas, objetivava territorializar, em salas de aula separadas, os espaços de aprendizagem para surdos e ouvintes, como forma de garantir condições similares de aprendizagem aos dois grupos.

A partir desse cenário e na tentativa de construir um campo de pesquisa, pensamos em produzir uma aproximação temporária entre estudantes surdos e ouvintes, a fim de propiciar aos dois grupos momentos em que pudessem vivenciar/partilhar a presença do outro, alguém diferente de si e de seu grupo linguístico; e oportunizar

4 Entre 2003 e 2010, o IF-SC, câmpus São José, desenvolveu o projeto piloto do curso de ensino médio bilíngue Libras/Português – Libras como primeira língua e o Português na modalidade escrita; além de apresentar material didático e atividades desenvolvidas voltados às especificidades dos alunos surdos. É importante ressaltar também que, desde o início da década de 1990, o IF-SC, câmpus São José, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES), desenvolveu vários projetos de ensino voltados ao ensino da pessoa surda. Dessas propostas resultou a construção do Câmpus Bilíngue Libras/Português Palhoça (para mais detalhes, ver Hahn, 2012).

uma reflexão sobre as diferenças que circulam no contexto escolar e as possíveis formas de se fazerem entender pelos outros.

Como estratégia, foi criado um fórum de discussão sobre a Copa do Mundo (do ano 2010), aproximando, temporariamente e sem muitos artificialismos, alunos surdos e ouvintes entusiastas do futebol. O Fórum da Copa aconteceu semanalmente, no espaço das aulas de educação física (das 10h às 11h35min) da turma dos alunos surdos, até a eliminação do Brasil no campeonato. Foram quatro encontros que totalizaram seis horas, todos filmados e posteriormente transcritos e/ou descritos para o Português pela ILS que acompanhou as discussões durante o Fórum.

Como dado complementar, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com todos os participantes, para retomar o momento do Fórum e conhecer as impressões dos estudantes sobre a aproximação com colegas surdos e ouvintes em relação ao cotidiano escolar: a própria escola, o estudo, o processo de inclusão e as diferenças linguísticas; além da forma como se percebiam e percebiam o outro (surdo/ouvinte, ouvinte/surdo). Cada entrevista – filmada e transcrita integralmente para o Português – teve duração aproximada de uma hora. Uma intérprete de Libras – que também fez a transcrição – participou das entrevistas com os alunos surdos.

No presente estudo, serão considerados os dados obtidos apenas nas entrevistas, os dados do Fórum serão objeto de estudo posterior.

6 Análise dos dados

Os dados foram analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo, do tipo temática e categorial.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e tem objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Pela avaliação de conteúdo, o analista objetiva:

Compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevistada através ou ao lado da mensagem primeira (BARDIN, 1977, p. 41, grifos no original).

Entre as possibilidades de análise do conteúdo, temos as categorias temáticas, cuja noção está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a mensagem e cuja presença, ou frequência de aparição, podem levar a compor categorias para o objetivo analítico escolhido. A análise de conteúdo prevê diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e a análise dos resultados (BARDIN, 1977). O ponto de partida para a pré-análise desse estudo foi a transcrição de cada entrevista, de cuja leitura emergiram as primeiras impressões. Inicialmente, trabalhamos com cada texto individualmente e, a partir de leituras e análises sucessivas, classificamos extratos da fala de cada participante, relacionados aos temas abordados em cada entrevista:

- que imagem tinham da escola;
- qual o professor e a disciplina de que mais gostavam e qual o motivo;
- qual a sua concepção do colega da outra condição – o surdo em relação ao ouvinte e o ouvinte em relação ao surdo;
- como percebiam a surdez e a inclusão.

Após essa classificação, reunimos os extratos classificados em blocos temáticos – unidades de análise, que possibilitaram as primeiras relações entre as questões da pesquisa e os depoimentos dos sujeitos. A partir do recorte das unidades de registros, foram criadas três categorias temáticas de análise: 1) *escola e estudo – para quê?*; 2) *imagens do professor*; e 3) *concepção sobre surdez; o estudar na mesma sala de aula e a interação com o ouvinte*.

Para o presente estudo, privilegiamos a terceira categoria temática: concepção sobre surdez; o estudar na mesma sala de aula e a interação com o ouvinte.

7 O que a escuta dos estudantes desvelou: a concepção sobre a surdez, o estudar na mesma sala e a interação com o ouvinte

Se vocês, ouvintes, estudassem com os surdos, o que poderiam aprender com eles?

Em primeiro lugar, lógico, a Libras, talvez não tudo, mas pelo menos a gente poderia entender mais. Acho que superação, porque **o cara, mesmo tendo uma deficiência**, se esforça para aprender. Coisa que parece tão banal pra nós, como ouvir a voz do outro, reconhecer o cara só pelo som da voz, eles não conseguem. Aí o cara passa a valorizar o que tem (KAKÁ[o], 2010, grifo nosso).⁵

Os alunos ouvintes do presente estudo tiveram seu primeiro contato com uma pessoa surda na escola (IF-SC). Aparentemente, não indicam terem preconceito em

5 Os nomes conferidos aos alunos são fictícios e foram inspirados em nomes de jogadores de futebol, conforme sugestão dos próprios alunos.

relação ao surdo. Entretanto, ao falarem sobre o surdo e a surdez, demonstram, de modo geral, uma concepção fortemente marcada pela deficiência, presumem uma “normalidade” que deve ser alcançada com uma atenção a mais e/ou especial. Equiparam a surdez à cegueira e identificam estas duas condições de existência humana como muito penosas, até mesmo para a realização de atividades simples do cotidiano.

Não, nunca conheci surdos antes [do IF-SC], mas eu sempre tive uma ideia fixa, porque eu **tenho um avô que é deficiente visual. Não é a mesma doença, mas é o mesmo foco** (FRED[o], 2010, grifo nosso).

Ah, o surdo... o cego, deve ser muito difícil para eles. Eles têm dificuldade até para se locomover, deve ser muito ruim (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Não, parado para pensar sobre a surdez mesmo, não tinha parado não. Não conhecia nenhum [surdo], era algo meio distante. Mas o que eu pensava é que eles [os surdos] eram pessoas iguais que necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir. Por exemplo, é difícil hoje em dia sair por aí para caminhar sem ouvir e nem falar, né! (ROBINHO[o], 2010, grifo nosso).

A afirmação “necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir” aponta uma ambiguidade na concepção de igualdade referida por Robinho: os surdos são iguais (a nós, alunos ouvintes), mas precisam de uma atenção a mais, por não poderem falar e ouvir (então, eles não são iguais a “nós” – pois, por ouvirmos e falarmos, não precisamos de uma atenção a mais). Robinho explicita a diferença entre os alunos surdos e os ouvintes atribuindo uma condição deficitária em relação a ele (que fala e ouve). Daí a importância da atenção a mais. Esse mesmo aluno parece engatar cadeias enunciativas que o submetem a apagar as diferenças (os surdos como pessoas iguais), ressignificando-as na lógica de que ninguém é perfeito (os surdos não falarem ou ouvirem é um “problema”, e não uma diferença).

Os surdos, por sua vez, fazem uma avaliação acertada sobre a opinião que os colegas ouvintes têm sobre a surdez: como deficiência. Sentem que os ouvintes têm preconceito com os surdos, que os percebem como inferiores e que há uma separação clara entre os dois grupos nos intervalos e nos momentos de recreio. Situação que se estende para setores de atendimento da escola, como a biblioteca, fundamentais para o aluno.

O que acontece, às vezes, é que os surdos são vistos como inferiores, mas a gente tenta se colocar em igualdade com os demais (BORGES[s], 2010).

Na biblioteca é muito mais difícil; na coordenação geral e na secretaria, pra mim, também é muito complicado, porque a gente vai lá e não sabe o que dizer, que a moça não sabe o que significa surdo, ela nem conhece a gente direito, então é muito complicado... e às vezes eu até fico pensando se vou ou não vou, mas aí eu me esforço e tento me comunicar de qualquer forma (MARTA[s], 2010).

As concepções acerca da surdez enquanto deficiência, que permeiam as falas dos alunos ouvintes e são sentidas pelos surdos deste estudo, refletem um saber

que foi/é legitimado como “verdade” por anos a fio, pela discursividade científica, especialmente a clínica, e incorporado “naturalmente” pela maior parte da sociedade. Wrigley (2006) comenta, a partir de Foucault, como o surdo foi inventado na modernidade:

O “surdo-mudo” ou o “surdo” e o “mudo” foram uma criação do século XVIII, tanto quanto o “delinquente” foi um produto dos mesmos esforços. **Quando o discurso jurídico começou a expandir sua preocupação além do crime e punição para a psicologia daquele que comete o crime, a categoria criminoso foi criada.** Quando a curiosidade intelectual do século XVIII sobre as origens do pensamento e da linguagem deram lugar à pressa em estabelecer instituições para manter os “defeituosos”, as categorias de desgraça foram estratificadas e isoladas na taxionomia maior do discurso. **Os “surdos-mudos” foram colocados numa categoria da qual eles nunca escaparam por completo** (WRIGLEY, 2006, p. 81, grifo nosso).

Os surdos nunca escaparam da categoria de “deficientes”, como escreve Wrigley (2006), pois foram tomados como objeto de manipulação e correção pela ciência (a Medicina, a Psiquiatria e a Pedagogia), que criou a respeito do surdo um conjunto de saberes e normas que o categorizam e o normatizam. Nesse círculo científico, a Medicina, que na sociedade da norma é a “ciência régia, posto que ela é a ciência por excelência do normal e do patológico” (CASTRO, 2009, p. 310), vinculou e vincula discursos que tendem a adquirir um status de superioridade e poder, o que acabou (acaba) por desprestigiar outras formas de compreensão da surdez. O alvará clínico aprisionou e aprisiona o surdo à condição de não ouvinte e, como consequência, de um “outro deficiente”. Nas palavras de Skliar (2003, p. 42), “[...] um outro maléfico [...]”. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”.

A discursividade médica e ortopédica não só inscreveu o surdo na categoria de “deficiente”, como também legitimou os métodos e as práticas que reforçam e, literalmente, criam a realidade das pessoas surdas como “deficientes” na família, na escola, na clínica médica, no trabalho (SKLIAR, 2006; SOUZA, 2007; WRIGLEY, 2006). Sobre o surdo teceram-se discursos e produziram-se ações reabilitadoras: “o espaço educativo e escolar transformaram-se em territórios médico-hospitalares” (LANE *apud* SKLIAR, 2001a, p. 16), para conformar o surdo à normalidade ouvinte-falante, ao invés de se preocupar com a transmissão simbólica dos conhecimentos partilhados em sua época. Contudo, adverte Lopes (2005, p. 43), apesar dos esforços, “eles [os surdos] continuarão não ouvindo, porém, devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a ‘deficiência’ [...]”.

Souza e Góes (1999) expressam de forma contundente como o entorno ouvinte, de modo geral, agiu (e age) perversamente, sujeitando o surdo à condição de deficiente e incapaz.

Foram constituídos deficientes e lembrados constantemente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes

quando foram poupados nos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. Foram feitos deficientes quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar para outra como se deles nada se pudesse esperar além do ponto em que chegaram. Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. Foram feitos deficientes quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda, que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes. Foram feitos não estúpidos, mas pouco inteligentes, por nós ouvintes (SOUZA; GÓES, 1999, p. 183).

Seguindo essa ideia de que é o meio – e não a condição orgânica – que constitui o sujeito “deficiente”, é importante destacar o texto *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities* (Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência), promulgado pela ONU, em 1994.

Editado, portanto, pela ONU e aceito em nosso país, esse texto decorreu de um “esforço político-argumentativo” (SOUZA, 2011, p. 15) para que as pessoas ditas “com deficiências” passassem a ser compreendidas “ **muito mais como efeito de condições restritivas da organização, dinâmica e estrutura do meio social e da reação das pessoas** do que como uma realidade clínica, medicamente diagnosticada” (SOUZA, 2011, p. 15, grifos no original). Ou seja, o texto tenta amparar uma reflexão de que o sujeito “deficiente” é fabricado pela sociedade onde está inserido; pelo modo como esta governa e administra o âmbito social, econômico e tecnológico, propiciando, ou não, as condições de vida dessa mesma sociedade e possibilitando, ou não, condições de acessibilidade ao sujeito “deficiente”. “A palavra acessibilidade”⁶ e a expressão ‘direito à acessibilidade’ passaram a ser intensamente usadas pelos países membros da ONU” (SOUZA, 2011, p. 15). E ainda, como resultado dessas normas, em que o assunto é amplamente discutido e amparado,

[...] as condições de acessibilidade, oferecidas pelo Estado às pessoas com deficiência, tornaram-se um dos indicativos para o monitoramento de cada Estado, parte no que diz respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada e proclamada pela resolução 217 A - III - da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948) (SOUZA, 2011, p. 15).

A esse respeito, vale lembrar também que, em 1999, foi criada a *International Disability Alliance* (IDA – Aliança Internacional da Deficiência)⁷, que

6 É importante salientar que o termo “acessibilidade” denota uma função/concepção tecnicista, ao reduzir a Libras a uma condição pragmática/utilitarista de acesso (à comunicação, ao meio de aprendizagem, de serviços públicos etc.).

7 Fazem parte dessa aliança: Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e Organização Árabe das Pessoas com Deficiências (SOUZA, 2011).

funciona como uma rede de informações e de militância política em relação às pessoas com deficiência e representa seus integrantes junto à ONU – em Nova Iorque e Genebra. “A criação da IDA e a presença da WFD⁸, da qual a FENEIS é instituição filiada, mostram claramente a manutenção da estratégia discursiva do *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities* (1994)” (SOUZA, 2011, p. 21). O foco principal passou a ser a garantia dos direitos humanos a milhões de pessoas, assim como o estabelecimento de estratégias de luta contra a discriminação política e também contra os entraves no exercício de cidadania do sujeito. Isso desviou a discussão acerca da expressão “com deficiência” e centralizou-a em tópicos mais prementes. Hoje a IDA representa, direta ou indiretamente, mais de 650 milhões de pessoas no mundo todo, o que expressa a potência e a força política dessa organização. “As alianças realizadas em torno da IDA potencializam a força política e as lutas das pessoas com deficiência por um mundo mais justo e digno para todos, independente de como ‘os outros’ os nomeassem” (SOUZA, 2011, p. 21).

Mais recentemente, em dezembro de 2006, em Nova Iorque, a Assembleia das Nações Unidas, **através da resolução A/61/611, aprovou o Protocolo, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Brasil, em março de 2007**, assinou tanto a Convenção como o seu Protocolo Facultativo. Em 25 de agosto de 2009, a Presidência da República (Casa Civil/ Subchefia de Assuntos Jurídicos) publicou o Decreto 6.949 (BRASIL, 2009)⁹. Ao realizar esse ato, o governo brasileiro “reconhece a competência do Comitê [da ONU] para receber e considerar comunicações por violação desta [Convenção]” (SOUZA, 2011, p. 31).

No referido documento (BRASIL, 2009, s/p.), o sujeito “deficiente” aparece tanto como resultado de uma incapacidade física ou orgânica inerente ao sujeito, quanto como uma produção social, deixando a brecha para que os movimentos de resistência continuem a luta para respaldar seus direitos.

Os discursos circulantes no senso comum e nos documentos legais em relação às “pessoas com deficiência” (no caso, o surdo) oscilam entre estes dois construtos: elas são consideradas, ao mesmo tempo, iguais às demais pessoas “normais” e diferentes delas, por serem vítimas de uma incapacidade orgânica permanente; e, se forem dadas a chance e a atenção necessárias a essas pessoas que nasceram com características impeditivas permanentes, elas superam sua “deficiência” e se tornam capazes e “normais” (como os ouvintes). Quer dizer, o impedimento permanente reforça a ideia da atenção a mais; se tiverem oportunidades iguais, as “adaptações

8 Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf* - WFD).

9 Assinaram o Decreto o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Celso Luiz Amorim.

razoáveis” (BRASIL, 2009)¹⁰, as pessoas com “deficiência” se tornam iguais e eficientes, ou melhor, “normais”.

É interessante notar que a afirmação de Souza e Góes (1999, p. 183) de que os surdos são feitos deficientes pelas próprias práticas dos ouvintes foi feita há mais de uma década. No decorrer desse período, os surdos alcançaram importantes conquistas políticas, traduzidas em leis e decretos: Lei 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), que, entre outras providências, reconhecem a Libras como língua e preveem uma educação bilíngue para o surdo.

Todavia, mesmo depois dessas conquistas, há um descompasso entre o que a legislação propõe e o que acontece efetivamente. A educação do surdo em uma perspectiva bilíngue encontra ainda sérias resistências e, na prática, muito pouco mudou. Embora as duas línguas – Libras e Português – façam parte do cotidiano escolar, frequentemente a primeira é concebida em uma perspectiva instrumental, ou seja, é usada como “ferramenta para o aprendizado do Português” (KARNOPP, 2009, p. 57).

Nessa lógica, a realidade de grande parte dos surdos por esse Brasil afora não destoa muito do quadro cruel apontado por Souza e Góes. Logicamente, há exceções. Existem iniciativas interessantes em escolas brasileiras, que buscam outros caminhos e alternativas para a educação dos surdos, como é o caso da proposta bilíngue do IF-SC, da UFSC, e da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre outros.

Contudo, embora tenha havido avanços e os alunos surdos deste estudo tenham assegurado aprender na e com a sua língua natural, a Libras, com a participação de professores surdos e bilíngues e de intérpretes; e apesar de “o currículo estar centrado em questões que afetam a vida do surdo como sujeito que se constitui diferente [...]” (MACHADO, 2009, p. 26), os alunos surdos, quando falam sobre como sentem a relação entre os estudantes surdos e ouvintes e sobre como acontece o contato com os demais ouvintes que coabitam o mesmo espaço escolar, deixam evidente a existência de uma linha divisória entre os dois grupos, atravessada por um sentimento de estranhamento e desconfiança:

Quando a gente se aproxima dos ouvintes, a gente percebe que a reação inicial é de afastamento, se afastam, não tentam conversar. E as interações ficam restritas somente ao grupo dos surdos. É assim aqui na escola e lá fora também (LUCIO[s], 2010, grifo nosso).

Porque na sociedade já tem, meio assim, a diferença, somos nós ouvintes e eles os surdos [...] (FRED[o], 2010).

10 “Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, art. 2, Definições). No caso dos surdos, as adaptações razoáveis podem ser entendidas, na prática, tanto como as Adaptações Curriculares (PCN), quanto a inclusão da Libras ou a presença do intérprete, cuja competência linguística e maestria na disciplina a ser traduzida quase nunca são postas à prova.

Tento ser o mais natural possível, acho que comigo [aluno ouvinte] eles se sentem bem, lá fora, na sociedade, NÃO SEI. **Acho que é difícil para eles!** (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Eu senti muita dificuldade de encontrar e ter contato com os ouvintes [no IF-SC], eu percebi que os ouvintes têm muito preconceito com os surdos. Os ouvintes não estão acostumados a ter contato com os surdos. E os surdos não estão acostumados a ter contato com os ouvintes. Há uma separação muito clara dos grupos (MARTA[s], 2010, grifo nosso).

A diferença surda falada, olhada e julgada como deficiência e os estereótipos atrelados a essa condição acabaram por criar a barreira de que falam os alunos. O descaso, a crueldade, a intolerância e a privação dos direitos humanos básicos aos quais a pessoa surda foi submetida criaram uma compreensível desconfiança do surdo em relação ao ouvinte.

Contudo, parece importante explicitar aqui este contraponto: de um lado, os alunos ouvintes mantiveram a lógica da surdez como deficiência, e as suas falas deram eco às representações “naturalizadas” que circulam na sociedade, inclusive nos documentos legais publicados pelo Estado, o que faz com que pareça contraditório afirmar uma situação de igualdade, pois se coloca o sujeito surdo em uma posição de inferioridade devido às suas capacidades, por conta de seu impedimento orgânico. De outro lado, a aproximação entre os surdos e os ouvintes na forma como foi feita no Fórum da Copa/2010, com a presença de intérprete, respeitando a língua do surdo e apresentando-a como língua desde o início, fez com que os alunos ouvintes percebessem a importância da Libras como língua e não como código:

Achava que a língua deles [dos surdos] era só gesto, mas agora, do jeito que a gente se encontrou com eles [os surdos, no Fórum da Copa], o cara vê que é muito mais do que isso e também dá para perceber que não é nenhum bicho de sete cabeças, que é uma interação mais fácil do que se pensa. Claro que a gente [ouvintes] não sabe usar a Libras, com aqueles movimentos todos corretos (KAKÁ[o], 2010, grifo nosso).

A Língua de Sinais eu via no horário político na televisão, com isso eu tinha uma noção de como era. Mas no Fórum, assim na prática, na realidade mesmo, o cara vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

A partir das falas acima, é possível inferir que momentos como o Fórum da Copa/2010 poderiam contribuir para a derrubada dos preconceitos a respeito do surdo dentro da escola. Os ouvintes, colocados em posição de estrangeiridade, sentiram na carne a dificuldade para lidar com um sistema linguístico rico e complexo como é a Libras.

Essas falas nos permitem pensar que os alunos ouvintes deste estudo perceberam, para além do Conselho Nacional de Educação¹¹, que a língua não é uma questão de decodificação, um instrumento para garantir acessibilidade à língua majoritária.

11 O Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCN) (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia, prevê que a estrutura do curso deverá constituir-se de um núcleo de estudos básicos que articulará, “entre outras questões, a: decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Eles demonstram ter percebido que a língua dos colegas surdos, a Libras, é uma língua complexa e completa, como falou Damião (2010): “assim na prática, na realidade, o cara [ouvinte] vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo”.

De fato, William Stokoe, conforme revela Agrella (2010), já na década de 1960, comprovou que a Língua de Sinais (no caso, a Americana ASL) é uma língua natural e complexa, com sintaxe e gramática independentes, como qualquer língua falada no mundo; reconhecimento que foi expresso, no Brasil, conforme já dito, na Lei 10.436/2002.

Os alunos ouvintes, pelas falas acima, colocaram em suspensão alguns mitos vinculados à Libras – de que ela se aplica apenas a situações concretas; que é incapaz de representar ideias abstratas; que é só gesto (QUADROS; KARNOPP, 2004; SOUZA, 1998); além de demonstrarem a compreensão de que, quando os interlocutores (surdos e ouvintes) não compartilham a mesma língua, é necessária a participação de um intérprete que os auxilie nas interações comunicativas. “[...] Agora, sinais mais específicos para identificar outras coisas, vamos dizer, assim não tão presentes, que a gente esteja envolvido, aí o cara sempre precisa de ajuda” (FRED, 2010).

8 A (im)possibilidade de estudar na mesma sala de aula

As opiniões dos alunos surdos e ouvintes não coincidem. Os ouvintes reconhecem a dificuldade para surdos e ouvintes estudarem na mesma sala de aula; e apontam como motivo principal o fato de não partilharem de uma língua comum, que oportunize aos dois grupos trocas dialógicas significativas e aprofundadas sobre conhecimentos tratados em sala de aula, o que, acertadamente, presumem eles, irá comprometer a aprendizagem dos colegas surdos. Mas suas falas oferecem elementos para repensar possibilidades de estarem e estudarem em um mesmo espaço.

Seria ruim se a gente não tivesse aula de “surdo-mudo”, a Libras, né? Se a escola não facilitar para a gente aprender e a gente não se empenhar, a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de

falar muita coisa um com o outro. O professor também sairia prejudicado. **Talvez precisasse dois professores, mas mesmo assim é difícil atender os dois grupos,** porque ele [o professor] teria que falar e depois traduzir para o surdo, levaria muito tempo. [...] **ou no começo todo mundo tem aula de Libras para aprender a língua e depois juntar as turmas,** aí penso que a gente poderia trocar ideias mesmo, senão fica muito superficial (ROBINHO[o], 2010, grifo nosso).

Na mesma sala, aí fica mais difícil né. Porque aí a professora tem que fazer [gesticula com a mão], como é que é? Libras. Ele precisa ser fluente em Libras, fazer todos os sinais e ainda falar, é mais complicado. **Onde vamos achar esses professores?** (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Os trechos destacados acima marcam questões importantes quando se pensa na inclusão de alunos surdos em escolas que tenham o Português como língua de instrução, como sendo “preferencial” para eles (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). As mudanças necessárias para acolher e ensinar o sujeito surdo, como se sabe, não acontecem em um passe de mágica, por força de leis e decretos. No caso dos surdos, há a necessidade de uma mudança paralela de valores e conceitos a respeito da pessoa surda, da surdez, da Língua de Sinais; e de um posicionamento político quanto aos espaços destinados para esta língua no ambiente escolar.

Segundo Lacerda (2007), a inserção do aluno surdo na escola regular precisa ser feita com cuidados que garantam seu acesso aos conhecimentos que estão sendo ensinados e respeitem sua condição linguística e seu modo peculiar de funcionamento social. Isso não parece fácil de ser alcançado; em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores; e de estar em desigualdade linguística em sala de aula: “o cara fala língua diferente [...] a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de falar muita coisa um com o outro” (KAKÁ[o], 2010).

Entretanto, nos discursos circulantes – nas propagandas veiculadas pela mídia e na defesa da inclusão, por inclusivistas entusiastas, é muito reforçada a ideia de que a inclusão da pessoa deficiente pode despertar a humanidade, a compaixão, a tolerância e a fraternidade nas crianças “normais”. Dessa forma, a convivência com os deficientes também é entendida como um exercício de humanização para as crianças sem deficiência. Este enfoque está implícito no depoimento de Fred (2010):

Se a gente ficasse na mesma sala, a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente, um jeito de vida só para eles, acho porque vivem num mundo silencioso. Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, porque do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles. Quando a gente tem interação com eles, eles querem interagir, mas parece que com o problema deles, acho que eles têm medo da gente não entender eles. Aí se a gente convivesse mais, interagisse, todos se sentiriam mais à vontade, teria mais liberdade na comunicação, aí a gente iria aprender mais sobre o mundo deles (FRED[o], 2010, grifo nosso).

Fred filia-se ao discurso propagado pela comunidade em geral, que vê na proposta de inclusão uma oportunidade de contato com as diferenças para se beneficiar, para se aproximar do surdo e aprender sobre o mundo dele: “a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente” (FRED[o], 2010). Esse aluno sugere que a inclusão na mesma sala de aula **É** uma forma de aproximar o surdo do mundo ouvinte. “Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, porque do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles” (FRED[o], 2010).

A ideia destacada por Fred vem ao encontro das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que propõem a inclusão

dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, onde, de modo geral, os educadores não possuem nenhuma formação para ensinar esses alunos:

A distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2001, p. 22).

Lacerda (2007) reflete sobre esse favorecimento/benefício aos alunos ouvintes que a experiência da inclusão pode proporcionar: o convívio com a diferença pode levar o aluno ouvinte a rever seus conceitos sobre a surdez, a Língua de Sinais e as comunidades surdas, desenvolvendo-se como cidadão menos preconceituoso. Contudo, adverte a mesma autora: “o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (LACERDA, 2007, p. 181).

Entre os alunos ouvintes também aparece a preocupação muito pertinente com as perdas para o aluno surdo, caso os dois grupos (surdos e ouvintes) compartilhassem a mesma sala de aula como espaço cotidiano de aprendizagem no IF-SC, em função das diferenças que marcam os dois grupos: **“Na sala de aula todo mundo junto aí é mais difícil, porque o conteúdo é muito específico, até dominar todos os sinais, aí o surdo vai sair perdendo,** porque os ouvintes falam muito rápido” (DAMIÃO[o], 2010, grifo nosso).

Rezende (2011) também questiona o argumento usado pelo Estado de que, se pretendemos unir as pessoas e construir um mundo melhor, devemos colocá-las juntas, e não separadas. Segundo esta autora, apesar de esse argumento parecer plausível e de ser visto com bons olhos pela maioria das pessoas, essa concepção de inclusão rejeita as diferenças culturais dos surdos e as suas especificidades linguísticas. Além do mais, diz a pesquisadora, criamos a ideia de que basta colocar um intérprete na sala de aula, uma “muleta para o aluno surdo” (REZENDE, 2011, p. 1), que estaremos promovendo a inclusão e o bilinguismo. “As questões linguísticas que envolvem as pessoas surdas vão para além de se saber sinais em si” (AGRELLA, 2010, p. 63).

Estudos envolvendo experiências de inclusão do surdo em classes regulares (GÓES; TARTUCI, 2009; LACERDA, 2007, entre outros), revelam que essa forma de inclusão – a inserção apenas física em classes regulares, sem assegurar ao surdo as condições necessárias para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social – acaba por operar apenas um deslocamento territorial do surdo, sem, contudo, rever o “lugar” que ele ocupa nesse universo “incluído”. Na inclusão, assim realizada, o surdo permanece, de certo modo, à margem e sem o apoio de pares surdos. Nesse sentido, avalia Souza (2006): “tal como regulamentada pelo Estado, a inclusão do

anormal passa a operar como um princípio tático de fazer diluir – e deixar morrer (também simbolicamente) – o anormal” (SOUZA, 2006 *apud* AGRELLA, 2010, p. 63). Assim,

[...] naturalmente os ouvintes acabam excluindo os surdos, até por não conseguirem se comunicar mesmo (BORGES[s], 2010).

[...] é complicado, eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... (LÚCIO[s], 2010).

[...] para eles [os surdos] deve ser difícil fazer leitura labial e ficar vendo a gente falar e não ter ideia do que falamos. Eu trato como outro colega ouvinte. Passo, cumprimento, arrisco uns sinais, ou gestos. Tento ser o mais normal possível, acho que comigo eles se sentem bem, lá fora na sociedade não sei. Acho que é difícil para eles (DAMIÃO[o], 2010).

Nessa lógica de educação inclusiva, o surdo pode pagar um preço muito alto em nome de um mundo melhor. Melhor para quem?

Ancorada no discurso de igualdade, direito e justiça, a escola desconsidera que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, e estar com os outros em um mesmo contexto não é garantia de equidade, podendo, sim, ser uma forma de impor uma “normalidade”. Indubitavelmente, o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça (TARTUCI, 2001).

As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (FENEIS, 2011, s/p).

A Língua de Sinais, conforme já dito, ultrapassa a simples ideia de instrumento para aquisição de conceitos (como qualquer outra língua) e desempenha papel essencial na constituição do sujeito surdo, na construção de sua identidade individual e de grupo.

A Língua de Sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na Língua de Sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na Língua de Sinais (QUADROS, 2007, p. 05).

Assim como o estudante surdo Neymar, os demais alunos surdos neste estudo se mostram preocupados com o fato de surdos e ouvintes estarem em uma mesma sala de aula. Preferem a opção adotada pelo IF-SC, dada a situação atual de falta de intérpretes e de professores bilíngues. Consideram ser mais apropriado que cada grupo tenha espaços diferentes de aprendizagem, já que as línguas dos dois grupos são diferentes e que a meta é a garantia de igualdade de condições de aprendizagem e de direitos.

Eu prefiro que seja em turmas separadas. É melhor. Me refiro ao momento de estudar, acho melhor em turmas separadas; no caso de trabalhar em empresas, aí é tudo junto, mesmo (NEYMAR[s], 2010, grifo nosso).

Acho que o principal de estar na escola é a Língua de Sinais, se a gente tem aula em turma de inclusão, a aprendizagem é prejudicada. [...] percebo que, quando estou entre os surdos, meu desempenho é muito melhor do que seria se eu estudasse entre os ouvintes. O melhor são as trocas que temos entre surdos. Quando a interação é com os ouvintes, que usam oralização, é mais gestual, a conversa se limita a piadas e coisas que na expressão facial já ficam claras, se não tiver intérprete para mediar. Os sinais mesmo e a aprendizagem é basicamente quando trocamos ideias entre surdos. Eu gosto muito mais com os surdos (BORGES[s], 2010, grifo nosso).

É que depende; às vezes pode ser interessante ter momentos de trocas com os ouvintes, interação, opiniões, o apoio ou a ajuda mútuos, mas a desvantagem é a dificuldade de comunicação. [...] Eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... É difícil! (LÚCIO[s], 2010, grifos das autoras).

Neymar, Borges e Lúcio reforçam o que defende a maioria dos estudiosos da área da surdez, como Rezende (2011) e Lopes (2001): o fato de surdos estudarem juntos em um espaço comum (sala ou escola) possibilita trocas culturais e fortalecimento do discurso surdo; constante negociação entre as identidades surdas presentes; e novas identificações surdas, sempre mediadas por uma modalidade linguística comum à sua condição.

Às vezes, a gente [o surdo] se sente em outro país, a gente não tem uma leitura tão clara, é uma outra língua em um mesmo país, mas você vê as pessoas falando e parece uma outra língua, mas é Português que elas estão falando, porém eu não entendo (MARTA[s], 2010, grifo nosso).

Entre os surdos, o principal para mim são as trocas, o relacionamento com os colegas e professores e a identificação que acontece pelo fato de sermos pares, temos identidade surda, compartilhamos esta particularidade. Eu me sinto muito alegre! É muito bom! Sempre além das aulas, fora da escola a gente também se encontra (NEYMAR[s], 2010, grifo nosso).

9 Conexão para outros voos e caminhos

O tempo se bifurca perpetuamente rumo a inumeráveis futuros (Jorge Luis Borges).

Em um deles, os surdos não precisam militar por uma educação bilíngue, pública e de qualidade. Ela simplesmente já está lá... à espera deles. Sem decretos ou passeatas necessários: simplesmente já está lá. (Regina Maria de Souza)

Ensaçando uma conclusão de uma pesquisa mais ampla empreendida pelas autoras desta pesquisa, podemos dizer que os estudantes ouvintes, em apenas quatro encontros, conseguiram: entender a complexidade da Libras e rever a compreensão que dela tinham; apontar a dificuldade de encontrar professores bilíngues para dar aulas, na mesma classe, para surdos e ouvintes; perceber a dificuldade de o professor bilíngue dar aulas, ao mesmo tempo, para dois grupos falantes de línguas diferentes e de contar com um intérprete de Língua de Sinais. Reconhecidos esses pontos, sugeriram que, se eles aprendessem Libras, as aulas poderiam ser mais facilmente compreendidas pelos dois grupos – ao menos nos momentos de discussão. Além disso, apontaram a necessária presença de intérprete de Libras em contexto de inclusão. Os estudantes surdos, por seu turno, preferem ter um contexto escolar próprio de aprendizagem, considerando a necessidade de serem entendidos e ensinados em Libras, o que não é o caso dos alunos ouvintes.

Apesar dessa compreensão revisada dos estudantes ouvintes sobre a Libras, eles mantiveram a representação da surdez como deficiência e dos surdos como deficientes. Estarem submetidos a esse saber, historicamente construído e circulante sobre a surdez, é altamente esperado. Mudanças poderiam ocorrer, se não apenas a Libras, mas a História da Educação e dos Movimentos Surdos também fosse incluída na grade curricular dos estudantes ouvintes. Muito provavelmente, estes compreenderiam a estreita e recíproca constituição do homem, da comunidade e da vida em suas mais distintas formas de legítima expressão.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido. Um deles é a escola lançar outros olhares para o surdo e a surdez. Acolhê-lo e ensiná-lo na sua diferença – a escrita surda, o aprender pelo olhar, os desejos pelo ensino via Língua de Sinais (MARTINS, 2008). Assim, os preconceitos circulantes podem ser colocados em suspensão e, neste caso, não é o “outro surdo” que precisa de uma atenção a mais; sou eu, ouvinte, que me nomeio “normal”, que não sirvo de modelo de normalidade.

REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. **Língua, subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia (ab)surda**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria: UFSM, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto 6.949, 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer 17, de 17 de agosto de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis2002/L10436.htm>>. Acesso em: 20 maio 2011.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FENEIS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a política nacional de educação especial na**

perspectiva da educação inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 2011.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. *et al.* (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 110-119.

HAHN, R. S. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:** olhares de surdos e ouvintes. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. *et al.* (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 56-61.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes** – Unicamp, Campinas, SP, n. 23, 1989.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 13, n. 2, maio/ago. 2007.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 33-55.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue:** as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete** de Língua de Sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

QUADROS, R. M. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, P. Política de inclusão. Rio de Janeiro, **O Globo**. Sessão Mais. 2011. Entrevista. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/leia-artigo-da-pedagoga-patricia-rezende-sobre-politica-de-inclusao-2804129>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

SILVA, V. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001b. p. 85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. **Espaço**, p. 49-57, 1997.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, R. M. Língua de Sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da **Língua Brasileira de Sinais**. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

SOUZA, R. M. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. Políticas públicas educacionais para alunos surdos: os impasses do PNE. In: SEMANA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR (3., 29 de agosto de 2011). **Comunicação oral** Instituto Nacional de

Educação, Rio de Janeiro.. Texto inédito, versão escrita preliminar oferecida pela autora.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARTUCI, D. **Inclusão escolar do surdo**: seus efeitos sobre a participação social e a construção da identidade, 2001. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/111-0f4-st2.htm>>. Acesso em: 03 de abr. de 2012.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 2006.

Literatura surda: tradução de poesia da língua portuguesa para língua brasileira de sinais

“Uma língua não é apenas um conjunto de palavras, é também e sobretudo uma maneira de pensar, de sonhar, de imaginar, de ver o mundo. Não fazemos as mesmas associações de ideias, as mesmas construções mentais, os mesmos raciocínios de uma língua para outra” (WOLTON apud OUS-TINOFF, 2011, p. 127).

1 Introdução

Vivemos em uma sociedade letrada, usamos a “palavra” - seja escrita, lida, falada ou sinalizada - para comunicar fatos, notícias, firmar contratos, registrar nossas construções teóricas, estabelecer diálogos com as pessoas que nos cercam e expressar nossas singularidades, sentimentos e emoções. A escrita tem suas origens na necessidade do homem em conservar suas memórias, registrar fatos da vida cotidiana, sua história e também sua subjetividade, devaneios, sonhos, o mítico, o mágico e o inexplicável.

Desta forma, podemos dizer que os seres humanos produzem duas formas de linguagem a partir de sua língua: uma que é racional, técnica, formal, prática; e outra que é mágica, metafórica, analógica e simbólica. Nesta segunda encontramos os textos literários (MORIN, 2001).

Para Morin (2004, p. 91)

Todas as obras-primas da literatura foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (Dom Quixote, de Cervantes), o jogo das paixões (Shakespeare).

A literatura é complexa e revela o “valor cognitivo da metáfora” (MORIN, 2004, p. 91). Por meio das metáforas literárias estabelecemos uma comunicação analógica entre diferentes tempos e realidades. Desta forma, a literatura, em suas diferentes modalidades, está presente em todas as culturas conhecidas, mesmo naquelas não letradas, onde encontramos formas orais de transmissão da cultura literária.

A palavra literatura vem do latim *littera*, *litteratura* e refere-se à arte de utilizar a escrita, a fala e os sinais (no caso da Literatura Surda) como forma de expressão.

Refere-se, também, a um conjunto de obras de um país, de uma época, do meio em que se inscrevem, do gênero a que pertencem, além de designar estudos dedicados às obras literárias e seus autores (LAROUSSE, 2007).

No caso de pessoas surdas, a língua considerada materna é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, reconhecida pelo Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), o qual regulamenta a Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) que oficializa a Libras. Desta maneira, as pessoas surdas têm seus direitos linguísticos garantidos e podem desenvolver sua linguagem, subjetividade, identidade e sua estrutura psíquica. Também por meio da língua de sinais, os surdos constroem sua arte literária, a denominada Literatura Surda.

O conceito de Literatura Surda está ancorado no arcabouço teórico dos chamados Estudos Surdos que, segundo Lopes (2007), constitui-se em um conjunto de produções de pesquisadores que abordam os surdos e a surdez, dentro de uma perspectiva antropológica, cultural e linguística.

Os surdos, como leitores visuais e vivendo em ambientes bilíngues e multiculturais, necessitam de tecnologia e material didático pedagógico que apresentem os conteúdos através de imagens ilustrativas, traduções de texto para Libras em DVD e em vídeos. Esta forma visual de comunicação ajuda os surdos a construir uma relação afetiva com os livros, pois as leituras visuais substituem os sons promovendo uma aprendizagem de forma mais independente.

Segundo Rosa e Klein (2012) existem três processos diferenciados na produção de livros digitais na Literatura Surda:

- a. **Produção através da adaptação cultural da língua portuguesa para Libras:** Neste grupo encontram-se diferentes materiais, histórias clássicas, traduzidos para Libras, principalmente dentro do contexto escolar. Dentre elas podemos citar: *Dom Quixote*, *Alice no país das maravilhas*, *Saci Pererê*, *Peter Pan* e outras¹. Na atualidade encontramos muitas histórias infantis e clássicas disponíveis em redes sociais e no *Youtube*, traduzidas em Libras.
- b. **A produção através de adaptações culturais da história, substituindo o que é específico da cultura ouvinte por aspectos da cultura surda.** Um exemplo é a história da Cinderela Surda (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003). Toda a história é adaptada dentro da concepção de cultura surda.
- c. **Produção/criação de narrativas em Libras feitas por surdos, retratando aspectos da identidade e cultura surda.** Vemos uma grande produção desta modalidade na internet, no *Youtube*, onde surdos criam histórias, poesia, filmes, textos teatrais e piadas. Um exemplo é o do fotógrafo curitibano Giulia

no Robert que dirige, entre outros trabalhos, uma série de vídeo intitulada de

¹ Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/porta1/index.php/catalogo/materiais-bilingués-portugués-libras>
Acesso em 30 jul. 2013.

NURD (Figura 1) que retrata o cotidiano de jovens surdos.² Outro exemplo é o livro infanto-juvenil de Silvia Andreis, *Árvores da Vida* (2009), que procura quebrar estereótipos que se referem à surdez como um estado de incompletude. O texto propõe o respeito à língua de sinais e à identidade surda (Figura 2). Citamos também o trabalho da designer Hellen Furusho que é autora de uma série de histórias em quadrinhos intitulada “Arca dos Animais”, que retrata a cultura surda (Figura 3).

Figura 1 - Seriado “NURD”.

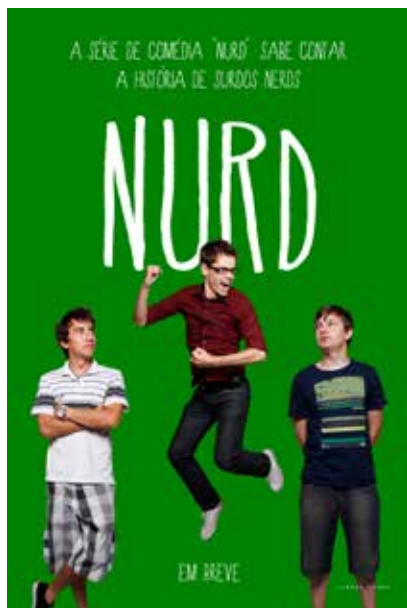
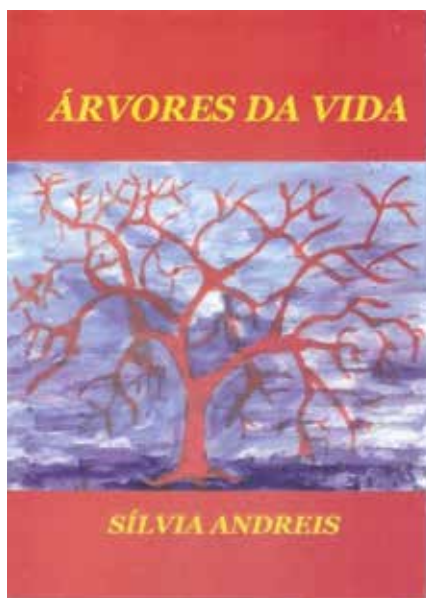


Figura 2 - Capa do livro “Árvores da Vida”.



2 Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gskYpL8ZyjQ&feature=share&list=UUHZGuLt4I-nhPbU4c4Z7DhyA>. Acesso em 28 jul. 2013.

Figura 3 - Quadrinhos “Arca dos Animais”.



Os exemplos citados são uma pequena mostra de trabalhos em Literatura Surda. Temos ciência de que em todo Brasil e no mundo, surdos estão registrando suas narrativas de forma criativa e politizada.

Para este capítulo do livro analisamos o primeiro processo de produção de livros digitais, onde se realiza uma tradução de um texto literário de poesia da língua portuguesa para Libras.

2 Tradução de um livro de Poesia em Libras: sensibilidade à flor das mãos

Tradicionalmente a palavra *traduzir* significa “transpor a significação de” (termo, texto, outros), de uma língua correspondente em outra língua, transpor uma mensagem de (código ou sistema de signos) para outro, tornar compreensível, expressar, explicar; (LAROUSSE, 2007). Etimologicamente a palavra tradução significa, “traduzir” = “conduzir” (*ducere*), “levar para o outro lado” (OSTINOFF, 2011, p. 54).

As traduções são operações linguísticas muito sofisticadas e complexas, segundo Oustinoff (2011) existem várias formas de compreendê-la, desde as formas que pretendem fazer uma tradução literal de termo a termo - esta caberia no caso

de textos mais pragmáticos (manuais, guias, bulas de remédio), - até nos casos de “textos artísticos”, em que a lógica seria outra, onde a função comunicativa fica subordinada a função poética. O autor nos fala da “ética da diferença”, em que função da tradução é a de ser a mediadora da diversidade (OUSTINOFF, 2011, p. 133). No caso da tradução da língua portuguesa para Libras isto é fundamental, pois entendemos que a língua revela a cultura de um povo e por isso se torna indissociável dela.

No caso de traduções interlinguísticas existe o desafio e até mesmo a impossibilidade de uma equivalência termo a termo, pois uma palavra tem sentidos polisêmicos e insere-se em diferentes campos de compreensão de acordo com diferentes culturas, dos diferentes países de origem.

No caso de traduções de textos poéticos, o desafio é ainda maior, visto que são textos banhados de subjetividades, textos que nos remetem a um “estado poético” descrito por Morin (2001, p. 35) em que se expressa a “conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade das subjetividades.”

Menezes (2010, np) afirma:

Traduzir um texto poético é uma tarefa que requer muita sensibilidade, pois principalmente neste tipo de tradução, é necessário estar muito atento à forma bem como à expressão do sentimento, da atmosfera, da “alma” do texto. Na realidade o que acontece no ato tradutório é uma série de equivalências, transposições, modulações, adaptações, etc., entre a língua de partida e a de chegada, buscando a passagem de uma forma linguística a outra, sacrificando ora o significante ora o significado, e tomando, por fim, uma nova forma.

Assim, compreende-se que o tradutor assume uma coautoria, pois utilizará seus referenciais culturais, sua subjetividade, sua sensibilidade para encontrar as equivalências, fazer adaptações a partir do texto escrito para o texto traduzido.

Quando pensamos em traduções entre línguas de diferentes modalidades, uma língua oral-auditiva para uma língua visual-gestual, como é o caso da língua portuguesa para Libras, temos, além da tradução interlinguística de uma língua para outra, uma **tradução intermodal**.

Segala (2010, p. 8) discute a questão e afirma:

A tradução realizada no espaço do Letras Libras é uma tradução que parte de um texto escrito em Português acadêmico para uma Língua de Sinais que exige uma *tradução visual*, ou seja, a tradução é gravada pelo tradutor/ator/coautor que também desempenha o papel de ator dessa tradução. Ele usa não só sua capacidade de traduzir e de compreender o texto, mas também expõe sua imagem para registrar em vídeo o produto final.

Outro aspecto destacado por Oustinoff (2011) é a dimensão intersemiótica, que trata das transposições de um sistema de signos para outro. O autor destaca: “[...] os próprios significantes são polivalentes por natureza: as palavras escritas em uma

página são significantes visuais, mas podem ser traduzidas como significantes auditivos pela fala, em gestos na linguagem de sinais, em significantes táteis no alfabeto braile.” (OUSTINOFF, 2011, p. 115).

No caso da tradução de poemas vemos que estas dimensões (interlinguística, intermodal e intersemiótica) estão presentes e constituem-se em um grande desafio para os tradutores, sejam eles surdos ou ouvintes.

Para ilustrar o desafio da tradução de textos poéticos para Libras, utilizaremos um exemplo prático do trabalho realizado no livro e DVD: **Ciranda das Letras: a Poética do alfabeto** (ANSAY, 2013) (Figura 4).

Figura 4 - Capa do DVD “Ciranda das Letras”.



Esse livro de poesias foi escrito por Ansay e traduzido para Libras (DVD) por Maestri (2013), autoras desse texto. O livro é composto de vinte e seis poemas - um para cada letra do alfabeto - e também existem imagens para cada uma destas letras, construídas pela *designer* finlandesa Mari Suoheimo. A ideia de traduzir o livro para Libras surgiu da vivência profissional das autoras, que trabalham há mais de vinte anos juntas, atendendo pessoas surdas, sendo que Maestri é surda profunda, psicóloga e professora de Libras.

A tradução passou por um processo lento e complexo. Entre pré-produção, produção e pós-produção, todo trabalho levou, aproximadamente, um ano. Aconteceram vários encontros e dois dias de filmagem, além do trabalho de edição dos vídeos que também exigiu várias horas de trabalho. Desde o começo tínhamos certeza de que não existiria a possibilidade de uma tradução termo a termo de uma língua para outra. Nossa concepção é a de que seria uma versão em Libras, derivada do original, em que o mais importante era comunicar o sentimento e a subjetividade dos poemas.

Inicialmente as autoras fizeram várias leituras de cada poema, procurando encontrar a mensagem central do texto. Uma vantagem nesse trabalho era a presença da autora do livro no processo, auxiliando a decodificação e a pesquisa das palavras em diferentes dicionários, tais como Houaiss (2011), Aurélio (2010), Larousse (2007); e Cunha (2007). Junto com a pesquisa fizemos o registro no formato de glosa, ou seja, uma anotação concisa dos aspectos centrais do texto das poesias.

A tradução do livro seguiu com fidelidade o texto original. Usou a estrutura da língua de sinais dentro do espaço situado em frente e ao lado do corpo, indo do topo da cabeça até os quadris, para haver correta visualização de cada sinal e marcando o ponto no espaço, apontando com o dedo ou com o olhar, ou mesmo sinalizando para indicar, num ponto específico, um pássaro, ou objeto, ou personagem, uma vez que cada referente específico no espaço tem diferentes significados. Também, foi feito um uso rico dos classificadores da língua, para abraçar os múltiplos significados do texto construído em língua portuguesa.

A tradutora utilizou os classificadores para marcar, qualificar cada palavra das poesias. Dentro da estrutura da Libras, classificadores são definidos como:

[...] um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira com esse referente se comporta na ação verbal (semântico) (PIZZIO *et al.* 2009, s/p).

Sabemos que esta tarefa implica em um grande desafio, pois como nos diz a poetisa Kolody (1997, p. 47) “As palavras têm sentido, num código particular. Cada qual é singular em sua maneira de ler”.

Em seguida realizamos filmagens “caseiras”, não formais, para registrar as primeiras formas de interpretação do texto. Depois que todos os poemas foram gravados, fizemos uma revisão de cada filmagem para assegurar que a versão do texto em Libras tivesse uma correspondência com o texto em português.

Começamos, então, as filmagens no estúdio Mãosinais em Curitiba, utilizamos um fundo verde (*chroma key*) (Figura 5), três refletores luminosos, filmadora de foco fixo e automático. Também foram necessários os textos em glosa, ampliados, e os “filmes caseiros” para auxiliar na filmagem do estúdio.

Todos os poemas foram gravados por Rita Maestri e uma breve apresentação do livro foi filmada por Noemi e Rita.

Após gravarmos todos os poemas, o professor de Letras - Libras e *designer* gráfico, Édén Veloso, fez a edição de vídeo no computador, utilizando o programa Adobe Premiere CS5[®]. As imagens utilizadas como cenários dos vídeos foram as mesmas que ilustram o livro, para manter uma identidade visual.

Figura 5 - *chroma key*.



No caso de dois poemas *Bem-querer* (p. 23) e *Sinfônico* (p. 57), foi necessário fazer uma pesquisa de imagens para utilizá-las como ilustração, pois os poemas contêm muitos nomes de flores e pássaros.

O poema *Sinfônico* foi inteiramente composto com nomes de pássaros brasileiros que tivessem como inicial a letra S. Nesse poema, a tradução teve uma breve introdução em Libras e depois se seguiram a apresentação das imagens dos pássaros, com seus respectivos nomes, escritos juntamente com as fotos.

Sinfônico

silvam,sábias, sanhaços, saurás,
savacus, surucuás, saripocas,
suiriris, suimangas, saracuras,
sauveiros, serecórias, socós
seriemas, supis, surucuás,
soldadinhos, sargentos, sinhás,
socoí, sem-fins, solta-asas,
Sofrês, sofrês...de saudades.



(ANSAY, 2013, p. 57)

* todos os nomes do poema são de pássaros brasileiros

Outro desafio foi trabalhar nos poemas com substantivos próprios que remetiam a personalidades, artistas e literatos. Um exemplo é o poema “Kafkaniano”, onde se faz menção ao escritor Franz Kafka³, que escreveu o livro *Metamorfose*, cujo personagem principal, Gregor, passa por uma série de mudanças, se transforma em uma inseto de “dorso duro e inúmeras patas” (uma barata), além de outras metamorfoses psicológicas e familiares. Assim, para que a tradutora tivesse toda compreensão do poema, foi necessário pesquisar a obra de Kafka e outros nomes citados no poema.

Kafkaniano

Kelvin lê Kafka.
Cogita ser um kamikaze,
fazer teatro kabuqui,
refugiar-se em um Kibutz,
ler Kant, Kundera, Kipling,
ver Klimt, Klee, Kandinsky,
enigmático, reflete o kafkaniano,
como enfrentarei esta katharsis?
o que serei depois desta Metamorfose?

(ANSAY, 2013, p. 41)



Percebe-se que o processo de tradução é também uma forma de ampliar o conhecimento de mundo e também um processo formativo do próprio tradutor ou da equipe de tradução. Traduzir envolve um trabalho de pesquisa, ou seja, um tradutor é um pesquisador e, portanto, precisa buscar referências bibliográficas, dicionários, além da necessidade de estar atento e aberto para uma experiência de formação contínua.

3 O tradutor: pessoa chave no processo de tradução da língua portuguesa para Libras

O papel do tradutor é fundamental no processo de tradução de livros do português para Libras. Este profissional deve ser fluente na língua de sinais e deve estar aberto a contribuições de outros intérpretes. Ele deve utilizar diferentes tipos de dicionários, buscando o sentido mais próximo do texto a ser traduzido.

Para haver fidedignidade do texto, o tradutor de Libras deve ter conhecimento

3 Kafka nasceu em Praga, a 3 de julho de 1883, cidade que durante todos os 40 anos da vida do escritor pertenceu à monarquia austro-húngara.

das diferenças da estrutura gramatical da língua de sinais e da língua portuguesa. Ao observar as diferenças entre as produções na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais, percebe-se uma série de distinções. A seguir serão listadas algumas delas descritas por Quadros (2004, p. 84)

- a. A língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva.
- b. A língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas, mediante as interações culturais surdas; enquanto a língua portuguesa constitui-se baseada nos sons.
- c. A língua de sinais apresenta uma sintaxe espacial, incluindo os chamados classificadores. A língua portuguesa usa uma sintaxe linear, utilizando a descrição para captar o uso de classificadores.
- d. A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a língua portuguesa evita este tipo de construção.
- e. A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na língua portuguesa.
- f. A língua de sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que exclui ambiguidades que são possíveis na língua portuguesa.
- g. A língua de sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na língua portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante.
- h. A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. Esse fator não é considerado como relevante na língua portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia.
- i. Coisas que são ditas na língua de sinais, não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na língua portuguesa. Assim, há alguns momentos em que uma grande frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou noutra língua.
- j. A escrita da Língua de sinais não é alfabética.

O conhecimento desses aspectos é imprescindível para que o tradutor faça uma tradução de qualidade.

Para Ostinoff (2011) o ato de traduzir depende das “operações cognitivas” realizadas pelo tradutor, é da ordem do conceito, não sendo este profissional apenas um executor ou um técnico da linguagem, é um profissional que utilizará todos os recursos pessoais e de sua formação para executar uma boa tradução. Além disso, deve usar recursos cênicos, descritos por Segala (2010, p. 31):

Conhecer profundamente as línguas e culturas muitas vezes não é suficiente. É preciso saber como se apresentar como ator, apresentador de TV, ter o

espírito da arte, conhecer e utilizar a expressão corporal, gestual e mímica para a câmera (filmadora), porque, na tradução de texto para Libras, a escrita é como a gravação de vídeos. Assim, é importante que o tradutor se apresente como um ator.

Outro aspecto destacado por Mourão (2011) é a falta de profissionalização e desconhecimento da cultura surda por parte de alguns tradutores/ intérpretes, que fazem traduções literais, termo a termo, sem considerar a totalidade do texto. Desta maneira, os surdos são prejudicados na compreensão da mensagem. Destacamos que, além dos aspectos técnicos, o tradutor deve ter conhecimento da cultura surda e um engajamento político, visando a emancipação e autonomia das pessoas surdas no acesso aos bens culturais construídos pela humanidade ao longo da história.

4 Considerações finais

Fazer uma tradução intermodal, interlinguística e intersemiótica é um grande desafio. No caso de textos poéticos da Língua Portuguesa para Libras a tarefa impõe muita competência por parte do tradutor, que deverá ser fluente em Libras e ser capaz de utilizar sua subjetividade e conhecimento na tradução, sendo o tradutor um coautor da obra. Jakobson (*apud* OSTINOFF, 2011, p. 67) afirma que: “Só é possível a transposição criadora”.

Esta “transposição criadora” foi vivenciada na prática pelas autoras do texto na tradução do livro de poesias escrito na língua portuguesa para Libras.

Temos a convicção de que trabalhos de tradução são viáveis e fundamentais para o acesso das pessoas surdas às obras literárias. A formação dos tradutores deve ser primorosa e levar em conta aspectos técnicos, linguísticos e estéticos.

Finalizamos com o pensamento da poeta e tradutora Cecília Meirelles (1962, p. 9): “Acreditamos que a poesia, além de outras virtudes, possui a de tornar as criaturas compreensíveis umas às outras, na sua íntima verdade, que é a verdade do espírito. Compreender é de certo modo amar.”

REFERÊNCIAS

ANDREIS, S. **Árvores da vida**. Curitiba: SEED- PR, 2009.

ANSAY, Noemi Nascimento. **Ciranda das letras: a poética do alfabeto**. Tradução em Libras Rita Maestri. Curitiba: ed. Autor, 2013. 1 DVD.

AURÉLIO, H. B. **Dicionário Aurélio**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

BRASIL. **Decreto 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007. p.629.

FURUSHO, H. **Arca dos animais**. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Arca-dos-Animais/143043705892189?fref=ts> Acesso em 20 jul. 2013.

GIULIANO, R. **Nurd**. Librasfilmes. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gskYpL8ZyjQ> Acesso: 20 jul. 2013.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L.B. **Cinderela Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

KOLODY, H. **Viagem no espelho**. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

LAROUSSE. **Dicionário Enciclopédico ilustrado Larousse**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

LOPES, M.C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEIRELES, C. **Poesia de Israel**. Tradução de Cecília Meireles. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira, 1962.

MENEZES, P. C. Tradução de poesia: teoria e prática. **PROFT em revista**, v. 1, n. 1 Out. 2011. Disponível em <http://www.proftemrevista.com/files/DOCS/V1/PotyraCurrenceMenezes.pdf> Acesso em 30 jul. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em línguas de sinais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OUSTINOFF, M. **Tradução**: história, teorias e métodos. São Paulo: Parábola, 2011.

PIZZIO, A. L. et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXTO_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf Acesso em 20 ago. 2013.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

ROSA, F.S.; KLEIN, M. **Análises de professores surdos sobre elementos técnicos de sinalização na literatura surda em livros digitais**. In: PERLIM, G.; STUMPF, M. (org.) Um olhar sobre nós surdos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SEGALA, R.R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para língua de sinais. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas

Gladis Perlin

1 Alegando uma entrada na temática

O que me move a trazer a identidade surda, bem como os métodos de ensino para os surdos, é a necessidade de ter presente um identificador para o pulsar dos sujeitos surdos¹ no mundo contemporâneo. Assim, com a presença do pós-moderno, onde os indivíduos se sentem jogados em diferentes direções, o chamado sujeito unificado não mais permanece e sua fragmentação é inevitável. Se a identidade é vista como parte do processo, com intercorrências no pulsamento de um sujeito no mundo contemporâneo, ela tem razão de se fazer presente. A causa de pulsações dos sujeitos surdos acontece em conexão com o espaço bilíngue/cultural. E a educação não pode se furtar a estes meios.

A partir desta perspectiva, algumas questões iniciais nortearam esta pesquisa.

Existe pulsação de identidade? Como se entende isto?

O que acontece nos espaços da educação bilíngue e da educação cultural?

O que estaria provocando a divisão de papéis: “nós, os surdos” e “eles, os ouvintes”?

Seria a identidade o fator totêmico² da pulsação de sujeitos surdos em torno de sua causa?

O que está acontecendo para que alguns sujeitos surdos invistam contra leis e espaços sociais, denunciando violações de direitos humanos e necessidade de mudanças e novas leis?

A existência do processo de identificação do sujeito surdo traz a compreensão de porque aconteceram, no fim do século anterior e no presente, as diásporas surdas

1 Os sujeitos surdos não são aqueles que se apresentam como deficientes auditivos, mas os sujeitos que retomam e afirmam suas diferenças como sujeitos leitores que leem as comunicações, que fazem uso dos olhos e que, de acordo com o totêmico, se agarram àquilo que os identifica.

2 Ser leitor e não auditor é a referência totêmica dos surdos. Esta referência é o identificador comum, não a identidade. A “força ritual” e a relação dela com o “totem” identificam a aglutinação de um grupo de pessoas em torno de um conjunto de práticas e de objetos. O totêmico pode também explicar o consumismo como efeito de um operador fortemente alçado ao processo de “rendição” ou “amor” aos objetos consumidos. No caso dos surdos, o objeto externo cultuado, amado e querido é o uso da visão, pois é a partir daí que surge a pulsação identitária, a cultura, a língua de sinais.

em busca da identidade. O propósito é explorar esta dispersão, ver em que ela implica, considerar e discutir quais podem ser seus prováveis causadores. Ao desenvolver o argumento, introduzo certas complexidades e examino alguns aspectos contraditórios que as noções de diáspora e de transgressão, em suas formas mais simplificadas, desconsideram.

Os autores pós-modernos falaram e ainda falam sobre esta constante necessidade e busca. Falaram e falam sobre um agenciamento em torno de uma significação, comprometendo os sujeitos surdos, particularmente os surdos filhos de pais ouvintes, percebendo-os no espaço vazio da busca de ser o outro, sua pulsação, sua alteridade.

Conforme Hall (1997, p. 12),

a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” — entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis.

Neste argumento se situa o objetivo de trazer presente a identidade surda a fim de que sejam percebidos seus efeitos sobre nós, os sujeitos surdos, que a tomamos como ponto de referência para abandonar o antigo espaço da deficiência cujos resquícios são fortes ainda hoje, e para fazer com que, de forma natural, a educação adentre estes princípios necessários com vistas à identificação.

A temática “identidade, educação bilíngue e pedagogias culturais” foi sugestão da organizadora do presente livro. Em outras palavras ela também, como surda, vive imersa na necessidade e nas possibilidades da identidade, bem como na preocupação pela educação dos surdos.

Trazer para este capítulo a intensidade da vida surda e sua experiência em educação é, no dizer de Fischer (2002, 66), operar com discursos e práticas. E estes discursos e práticas são bastante contraditórios. Imprescindível, então, tomar os meus objetivos a partir da visão da identidade e do método bilíngue e sua preexistência no mundo contemporâneo, num dos muitos lugares onde se desenvolve a pulsação surda. Para alcançar os objetivos referentes ao tema, precisei de ferramentas como recurso metodológico. Daí ter usado autores em que focalizo os rumos da teoria cultural recente, bem como ter precisado do contato com surdos e com sujeitos acadêmicos que se inserem nos campos de estudos surdos. A partir disso, insiro na metodologia das narrativas as histórias contadas por nós e pelos não-surdos. Captar o narrar é fazer-nos presentes, a fim de que outros não falem por nós. Realmente me concentro nas narrativas dos novos sujeitos surdos, aqueles que são identificados com práticas

participativas, com atitudes pulsantes. E esta é a melhor forma de capturar, aqui, as histórias de identidades surdas, posições, transgressões e posturas culturais, bem como do método bilíngue. Não me permiti transitar por apenas um espaço. Entendam minha tramitação pela educação nos diferentes níveis.

A escolha de autores foi conduzida pela necessidade de se pensar a trama da política cultural onde a identidade e a diferença se movimentam, em vista das leituras, inspirações e apontamentos feitos e acolhidos durante anos em torno da trama da identidade. O presente texto traz inspirações para os comentários que faço nas ideias e concepções de autores como Derrida (2001), Skliar (1999), Hall (1997) e Scott (1995).

No mais, tenho a dizer que continuam a reinscrição da identidade surda e de suas pulsações em nossos dias. Nestas voltas da apropriação da identidade surda, o que está em curso neste capítulo é, precisamente, o método de educação bilíngue, a sua reescrita e, por conseguinte, sua continuação, ou seja, a possibilidade de fazer pulsar a identidade da educação bilíngue em suas formulações teóricas. Vale dizer: um ponto de encontro entre nós, os surdos, com o objeto escolhido, com o que investimos nossa vida e suas intercorrências com os ouvintes e com o nosso pensamento, nossa educação, nosso trabalho.

2 Mal de arquivo

Um pouco constrangedor é trazer esta palavra com que Derrida (2001) transcreve, não as nossas histórias pessoais, mas o arquivamento do sujeito identificado como anormal, e eu diria o sujeito com transgressões. Este sujeito, na palavra de Freud (*apud* DERRIDA, 2001, p. 21), está descrito como estando tomado por uma pulsão maléfica. Um exemplo muito bom é daqueles dias em que o lugar de nós, surdos, era na cozinha, no quarto, em que recebíamos olhares de dó, mimos, superproteção e disfarces e que, em educação, a obrigação era a de narrar-nos ouvintes, sem nunca podermos ser sujeitos com as intercorrências de nossa identidade. Uma pulsão de destruição, de morte e de agressão.

Hoje está aí um reagrupamento de rupturas com esta imagem, e novas negociações de pulsão estão a caminho. Para Freud (*apud* DERRIDA, 2001) esta pulsação tem as mesmas três palavras citadas. Derrida (2001, p. 23) insiste em que acabar com o mal de arquivo tem seus significantes, pois o arquivo trabalha sempre *a priori* contra si mesmo. Adentrados, hoje, nas narrativas de identidade surda, temos de trabalhar *a priori* e fazer das suas formulações teóricas um ponto de encontro de nós surdos, em torno de nosso pulsamento.

Minha empatia com autores e teóricos culturais descortina novos cenários em que se pensam novas disposições para os pulsamentos de identidade. Estamos agora, cada qual com sua identidade, diante de rupturas significativas sofridas pelo mal de arquivo e diante do reagrupamento de elementos novos e velhos em torno de uma gama de premissas e temas surdos.

A pergunta em questão, diante do pulsamento, leva a pensar que existe o conflito entre intelectuais surdos e intelectuais ouvintes? E porque a questão ouvinte conflita com a questão surda? E como se entende este conflito no espaço da identidade?

O que Derrida (2001) nos diz motiva a admitir que o mal de arquivo evoca, sem dúvida, uma sintonia, uma paixão. É visível que os conflitos originados nos espaços da identidade trazem novas linguagens que objetivam romper com o arquivamento velho e repor um arquivo novo.

O mal de arquivo, enquanto não for entendido, permanecerá com sua causa. Em termos de narrativas temos de nos voltar para significâncias novas, aquilo que destrói o princípio do arquivo, a saber, o mal radical imerso em alguns espaços. Este mal radical fora de percepção está à espera, na impaciência absoluta de diferenças sensoriais deslocadas ao longo da cadeia de significantes, por meio de sua inscrição na superfície do corpo, o qual é visível. Para tanto, temos o esquema educacional e suas incidências no campo da identidade.

O mal de arquivo adentra todos os campos da educação, seja nos níveis iniciais como nos níveis acadêmicos. O universo é amplo como é ampla a questão.

Cito aqui alguma documentação de meus arquivos, com narrativas que coletei (PERLIN, 2013), em que duas estudantes de pedagogia se posicionam de forma a deixar claras as intercorrências entre o mal de arquivo e a tendência pulsante dos surdos.

[...] não imaginávamos que existisse uma cultura surda formada e de certa forma completa, achávamos que os sujeitos surdos e os ouvintes pertenciam à mesma cultura, porém no livro de Strobel e também no texto de Sá, existe a afirmação de que os sujeitos surdos têm uma cultura específica, e isso é algo muito forte (PERLIN, 2013, p. 1).

O choque cultural é inevitável. É muito forte, como elas afirmam. O mal de arquivo é visível e cega a existência da diferença do outro. Trata-se de um campo demasiadamente complexo para ser deslindado, mas a relevância é útil para a tarefa que temos à mão. Está sujeita ao jogo da *différance* que envolve um trabalho de fronteiras.

3 Romper com velhos arquivos e dar espaço ao novo

Os espaços novos requerem cuidados e atenção ao outro pela necessidade de ser outro no pulsar de sua alteridade. Esta discussão não terminou e está, mesmo que de forma sutil, interferindo.

Cito, entre as muitas incursões, a existência de domínio, mesmo nos espaços acadêmicos. Confesso que me foi muito difícil tomar uma posição, em uma banca de mestrado, sobre o que acredito ser o momento do intelectual surdo firmar sua identidade, o mesmo que citam Hall, Bhabha e Scott. Vamos à questão que Scott (1995, p. 7) traz:

Orgulhar-se de sua herança é [...] um ingrediente importante na cidadania, particularmente para aqueles cujas identidades e pontos de vista foram excluídos ou marginalizados nos estudos da história americana.

Em que implica isto? Ele está justamente dizendo que o sujeito deve assumir sua cidadania, sua identidade.

Não se trata da questão de o pesquisador afastar-se do grupo, o que é um equívoco, mas da questão de identificação, a mesma questão de Hall que é citada por Sovik, a organizadora do livro *Diáspora*: “ao definir-se como intelectual diaspórico, Hall escolhe o lugar que o discurso eurocêntrico destina a ele, um lugar de negro”. É corriqueiro ver Hall, que é negro, falando de negros com a seguinte afirmação também organizada por Sovik (2003, p. 347):

De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade da política negra, dadas as complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra.

Esta questão de distanciamento do pesquisador deveria estar aí? O distanciamento do pesquisador se dá por outros meios e é preciso ter claros quais são eles. A questão de pulsação do pesquisador por aquilo que é seu entra em cheque. O uso do plural ‘nós’ faz toda a diferença na identificação e também evita a construção de assimetrias de poder que Bhabha cita como traição, ou seja, o mesmo que aconteceu com Hall diante do discurso eurocêntrico.

Creio que não há nada de errado em se ensinar os pesquisadores surdos a se comportarem de acordo com sua identidade. O difícil acontece quando os profissionais dos espaços bilíngues têm uma vaga visão da necessidade de pulsação da identidade nos espaços acadêmicos.

Há outra história original cuja questão sobre a identidade me intriga. Vamos ao fato: um surdo passou 18 anos na escola e quando saiu não sabia ler e nem escrever. A percepção, em minhas pesquisas, apontava para um fato simples. Nenhum de seus professores entendia que, na prática, ele precisava de um método que lhe per-

mitisse a identificação de si. E o que é isto? Um método que lhe permitisse ler. Não um método de ler ao jeito que o ouvinte precisa, misturado com a audição, mas um método que lhe permitisse ler de forma a usar apenas a visão. Ele não precisava ler palavras. Ele precisava apenas saber “ler” em sua alteridade. Ele somente precisaria de um professor surdo que lhe dissesse: “Você é surdo e eu também. Venha, olhe este jogo, ele está dizendo o que você deve aprender”. Ninguém, simplesmente lhe disse nada. O método bilíngue se fundiu na prática ouvinte³. Apesar de toda a inteligência, o surdo em questão era alvo de alguém que dizia que ele não aprendia; e assim continuou ele a entender que não aprendia. Os olhos de todos estavam sobre ele da mesma forma que se olha sobre quem não aprende. O outro método de aprendizagem de que ele, surdo, precisava era o de que alguém (um parceiro, um professor surdo etc) que detivesse o conhecimento, chegasse perto e o conduzisse pela mão.

Não fuja desta história que encabeça este ‘dar espaço ao novo’. A pergunta sobre a educação nos espaços universitários e o papel do pesquisador surdo sobre sua atuação, enquanto agente e pulsador, continua instigante. A construção da identidade do pesquisador surdo, como, aliás, a identidade de qualquer pesquisador, passa pela política de representação e deve passar pela política bilíngue. Desta fora, restou a pergunta: o que estaria provocando a divisão de papéis “nós, os surdos” e “eles, os ouvintes”? E a resposta: “permitam-nos a pulsação sobre o que somos”.

Sem identidade, o sujeito de 18 anos, sem poder pulsar na escola, pulsava fora dela. Ele aprendia fora da educação bilíngue... E perguntamos: método bilíngue sem identidade, para quê?

4 A cultura surda como referência para a identidade

Diante do mal de arquivo, as palavras dos pesquisadores pós-modernos não assumem as formas singulares e nem sempre fazem valer o significado maior e a sua aparência. É preciso insistir para que se consiga captar o explicitamente enunciado, presente e pulsante, na significação discursiva. Torno, então, a dizer o que autores como Bhabha já repetiram ao infinito - que a cultura é o lugar de subjetivação, lugar que contém os significantes e os significados que a identidade precisa para se constituir. Vale a pergunta que, inicialmente, Hall tem feito: que estratégias representacionais são acionadas para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade? Vamos ao fato sobre a incidência da cultura que Bhabha (1998, p. 20) menciona:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de fo-

3 Não se trata de condenar os conteúdos de educação dos ouvintes. Estes conteúdos são patrimônio da humanidade e todos nós queremos conhecer, inclusive os surdos.

calizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

É preciso perceber que aí o autor está dizendo da necessidade do contato cultural do surdo com o surdo para que, em contato com os ouvintes, perceba a sua identidade diferente. Estas fronteiras são devidamente marcantes. É preciso entender que compete à cultura uma centralidade substantiva e significativa e como ela merece crescente centralidade, pois interfere nos processos de formação e mudança, penetrando na vida cotidiana e tendo um papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades.

Quando a cultura surda e a educação se juntam sugerem matrizes de identidades. Sugerem os passos para pulsação das identidades, como já ficou comprovado em pesquisas.

5 A identidade da educação bilíngue para a pulsação da identidade surda

A educação bilíngue que refere o conceito de utilização da língua de sinais como primeira língua⁴ contém fatores determinantes nos processos de (re)construção de facetas da identidade dos surdos. A ideia de que todas as línguas estão em razão de igualdade, ao se abordar sua complexidade interna, leva a firmar a concepção de educação bilíngue com uso de língua de sinais. A identidade deste método requer que seja incluído, em seu interior, o uso de língua de sinais como língua de instrução. Não se pode simplesmente identificar a educação bilíngue com o uso de intérpretes nos espaços de inclusão. A utilização destes recorre a outro método, que eu identificaria como de educação subordinada ao modo ouvinte.

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, a língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão, e não com a interpretação sinalizada de um sujeito⁵ que lhe é diferente, que tem prevalência com os espaços de poder da outra cultura e

4 Entendemos por educação bilíngue de surdos o método que leva a usar a língua dos sinais como primeira língua, ou seja, como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua, com significâncias de língua estrangeira e a sua aprendizagem é apenas a escrita e a leitura, e não língua como falada.

5 Convenhamos que o intérprete é um sujeito ouvinte e que nem sempre consegue fazer a devida tradução cultural. Convenhamos que a experiência com estes intérpretes, captada nas narrativas dos espaços de militância, é um método que mais dá sono que avanços em aprendizagem, segundo fala uma das militantes do movimento surdo, Patrícia Rezende (Palavras ao Ministro da Educação 22 ago. 2013.)

que não oferece livre acesso a seus saberes, valorizados e completados pelo uso da língua em suas origens.

A emergência do professor surdo nos espaços da educação bilíngue para marcar a identidade/etnicidade, bem como a utilização da língua de sinais como dominante para o estabelecimento de uma identidade surda-étnica, são também foco de uma sobreposição de signos de identidade. Estes signos farão com que os surdos se identifiquem. Ou, como uma das mais citadas frases de Chomski (1965, p. 3) diz, a teoria linguística se concerne ao falante/ouvinte ideal numa comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua completamente bem.

Se o sujeito da educação bilíngue tiver sua língua e seus métodos visuais em cheque, estará entendendo a identidade do método bilíngue. Estaremos tendo novos arquivos necessários.

6 Pedagogia cultural como prática da identidade

A prática de normalização dos sujeitos, constituída no mal de arquivo, está sendo confrontada pela necessidade de produzir outros saberes e de entender o sujeito a partir de sua alteridade irreduzível⁶. Reis (2006) mostra as transgressões pedagógicas, ou seja, aquela estratégia pedagógica e curricular que leva em conta a identidade e a diferença e parte para a visão de alteridade cultural. Com isto afasta a concepção do sujeito surdo como objeto das concepções dos arquivos do Iluminismo e aproxima o surdo dos sujeitos da pós-modernidade, que se diferenciam em suas identidades e requerem métodos específicos de aprendizagem.

Se o surdo não necessita ser acolhido como um deficiente, isso significa, como sentenciou Reis (2006), e conforme eu interpreto, produzir outros saberes que aproximam o sujeito se constitui através de práticas em que os elementos não são os que estiveram desde sempre ali, pendentes, para que apenas nos encaixemos neles e lancemos para serem usados. Como fala Veiga-Neto (2012, p. 13), as nossas práticas e o nosso entender sobre sujeitos e objetos de enunciação criam a linguagem diferenciada na atuação. São os olhares com que lemos e as práticas e discursos que constituímos que tornam nova realidade o modelo pedagógico. No centro destas práticas estaria a abordagem da identidade e da diferença.

O modelo de pedagogia cultural está mostrando que não basta ensinar aos surdos apenas os conteúdos preestabelecidos no currículo escolar, pois é preciso possibilitar o desenvolvimento de conceitos que são importantes para a vida, que se desenrola

⁶ Pierucci (2000) se utiliza desse termo em seu livro. Convenhamos que a pedagogia tenha necessidade de acolher o outro como outro, com a necessidade de um método adequado em sua diferença e aprendizagem.

na cultura. Assim, no contato com a própria cultura, os surdos conseguem condições de perceber o real significado do objeto a aprender, de forma que não apenas decodifiquem uma série de códigos. É preciso estimular os educandos a que façam uso desses saberes em práticas sociais para a reconstrução de um mundo mais harmonioso.

Para Eagleton (2005, p. 55) a [...] cultura é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos.

Os surdos, como leitores, leem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem. Quantos surdos há que foram educados a utilizar a linguagem oral, ou seja, métodos de ensino que não lhes servem, porque são auditivos. Isso explica porque suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas. Disso também decorre uma identidade “fragmentada”: o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, que tampouco o identifica.

Vale a pena reforçar e difundir a identidade da pedagogia cultural de surdos, pois esta tem entre seus elementos respeitar e admitir a diferença surda usando a língua de sinais, mostrando heróis surdos, saberes surdos delineados na literatura e nos interesses próprios, bem como os feitos do movimento surdo por seus direitos e defesa de uma gama de valores em seus arquivos históricos.

7 Conclusão

As identidades surdas pulsam nas intercorrências dos espaços entre surdos e ouvintes e não são tão semelhantemente adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. Muito menos estas identidades garantem estabilidade. Quanto a estes aspectos, também há que se considerar os variantes campos e níveis de instrução. São identidades constantemente reconstruídas e não se pode falar delas fora de relações culturais.

A expectativa é de que os resultados deste processo de pulsação de identidades possam provocar e subsidiar reflexões acerca dos processos de formação bilíngue de professores e pesquisadores, campo a que nos atemos no país.

Nós surdos gostaríamos de celebrar. Celebrar a paixão comum pela vida, pela cultura, pela língua de sinais. Celebrar, nos espaços da educação, o espaço firme, fluido, que mantemos como povo também nas fronteiras que continuam desafiadoras.

A educação bilíngue, cuja identidade é uma questão em cheque, deve se apropriar da língua, mas também de questões culturais. A educação cultural que se apresenta para assessorar e fortalecer o pulsar das identidades surdas se mostra como opção mais intensificada quando passa a identificar-se com a forma de vida surda (ideias, atitudes, linguagens, práticas), tanto quanto toda a gama de produções e de artefatos culturais (textos, mercadorias etc).

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CHOMSKY, N.A. **Aspects of the teory of syntax**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: Uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- EAGLETON, Therry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 1997.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- REIS, Flaviane. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SKLIAR, C. B. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. B. (Org.) **Uma perspectiva sócio-história sobre a Psicologia dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 7-14.
- SKLIAR, C. B. 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.
- SCOTT, Joan. Multiculturalism and the politics of identity. In: RAJCHMAN (Org.). **The identity in question**. New York: Routledge, 1995.
- SOVIK, Liv. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos

Flaviane Reis
Thaís Coutinho de Souza Silva
Keli Maria de Souza Costa Silva

1 Introdução

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir de um estudo sobre a problemática da educação de surdos no país, no que tange à formação de professores para atuar com estes alunos. Desse modo procuramos refletir sobre como a formação inicial e continuada tem contribuído para a atuação de professores na educação de surdos. Assim, abordamos o oferecimento da disciplina de Língua de Sinais Brasileira (Libras) na formação inicial de professores nos cursos de graduação, analisamos também a formação continuada de professores por meio da educação a distância e a formação de professores surdos para atuar em salas de aula com alunos surdos. O objetivo geral que norteou o trabalho refere-se à análise dos processos de formação docente para atuar em salas de aula com alunos surdos.

Para o embasamento teórico, são ressaltadas pesquisas de autores renomados na área em estudo. Dentre elas destacam-se as pesquisas de Skliar, no sentido de buscar subsídios que falem, não da surdez, mas da invenção da surdez e dos sujeitos surdos a partir das representações culturais.

Para tanto, na perspectiva dos Estudos Surdos em educação, Skliar (1998, p. 29) afirma que:

Os Estudos Surdos abarcam pesquisas sobre as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, as artes, as comunidades e culturas surdas, focalizados e entendidos a partir de um posicionamento político que luta por uma nova “territorialidade”: um espaço constituído pelas problematizações sobre a normalidade, pelos embates com as assimetrias de poder e de saber, pelas diferenças construídas histórica e socialmente.

Ao se pensar na inclusão do aluno surdo em sala de aula regular, faz-se necessário considerar a qualidade do ensino que permeia este espaço. **Não basta apenas inserir este aluno na escola**, devem ser oferecidas condições efetivas de permanência e aproveitamento deste aluno, a partir de situações concretas de aprendizagem.

Desta forma, Lacerda (2007, p. 261) ressalta que:

[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada

por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (LACERDA, 2007, p. 261).

Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de discutir e repensar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para atuar na educação de alunos surdos.

A modalidade de ensino à distância, surge como uma alternativa para que docentes ampliem seus conhecimentos, por meio de uma formação continuada, sem as dificuldades encontradas para frequentar cursos presenciais. Conforme explica Andrade (1997) “no caso daqueles que já têm uma profissão e estão a trabalhar em horário integral, é quase impossível compatibilizar seus horários profissionais e suas responsabilidades familiares com um novo curso”.

Para Moran (2000), a educação a distância é o “processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Assim, utilizar a EaD numa perspectiva de democratizar o conhecimento, pode favorecer de maneira significativa o sistema educacional brasileiro, oferecendo suporte para uma formação continuada de professores.

A partir desse cenário, e buscando responder às nossas indagações enquanto profissionais que atuam diretamente na formação de professores para atuarem com alunos surdos, almejamos apresentar algumas análises, a partir das nossas experiências, embasados na relevância dos estudos autobiográficos.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, devido à flexibilidade deste tipo de pesquisa na verificação das subjetividades e por atender de maneira mais eficiente aos objetivos propostos. De acordo com Mazzotti (1999), na metodologia de abordagem qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento na investigação, pois irá interpretar a realidade no contexto em que ele está inserido.

Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de tipo exploratória com estudos bibliográficos, onde as fontes foram os depoimentos das pesquisadoras, na perspectiva autobiográfica, a partir dos contextos dos projetos nos quais estão inseridas:

- a. Inserção da disciplina de Língua de Sinais Brasileira (Libras) nos cursos de graduação;
- b. Curso de Libras na Educação à Distância.

O presente estudo abarca os conceitos teórico-metodológicos das narrativas

autobiográficas, conforme Abrahão (2006), ao entendê-las em seu triplice aspecto: como fenômeno, como método de investigação e, ainda, como processo de autoformação e de intervenção.

Entendemos que, através dessa abordagem, produzimos conhecimentos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o cotidiano, uma vez que apresentamos as nossas vivências, trazendo-as à luz de teorias e discussões no sentido de encontrar melhores respostas aos problemas levantados. Conforme Souza (2008, p. 45)

No campo da educação, conforme aponta Josso (2002) estamos vivenciando, a partir dos últimos vinte anos do século vinte, o desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes. Como pensar, a partir do reconhecimento da importância da subjetividade, a formação docente? No que e de que forma ela pode contribuir para uma profissionalidade docente mais consequente?

Assim julgamos relevante investigar a experiência vivenciada por nós, enquanto profissionais que contribuem na formação de professores para atuar na educação de surdos, analisando questões de ordem institucional, curricular, metodológica, dentre outras que podem ou não interferir nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham com estes alunos. Ainda conforme Souza (2008, p. 45)

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido.

3 Resultados e discussão

3.1 Formação inicial: Libras nos cursos de graduação

A partir da sanção do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a chamada Lei de Libras – Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 – vários procedimentos começaram a ser tomados no sentido de garantir às comunidades surdas os seus direitos previstos nestes dois documentos. Dentre eles destacamos a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Artigo 3º), o que auxiliará na formação dos docentes que irão atender o aluno surdo nas escolas e o direito à inclusão e à educação bilíngue (Artigo 22).

Observamos que a disciplina de Libras nos cursos de graduação tem sim con-

tribuído para a formação de futuros professores a partir de discussões teóricas em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos; esclarecimento de aspectos culturais e identitários do povo surdo; e entendimento da relação do sujeito surdo com a língua portuguesa como segunda língua. No entanto, o tempo (carga horária) ainda é curto para uma discussão de tamanha abrangência. Os aspectos práticos da aprendizagem da Libras para esses futuros professores, por exemplo, ainda é muito superficial, visto que a Libras é uma língua, como outra qualquer, e dessa forma, demanda um maior tempo de exposição linguística à mesma para sua real aquisição.

Questões interessantes sobre as quais devemos refletir são: Qual o real objetivo da inserção dessa disciplina nos cursos de formação de professores? O que será exigido destes profissionais quando da existência desta disciplina em seu currículo depois de formado? Pretende-se formar um professor bilíngue e que, portanto, não necessitaria de profissionais intérpretes de língua de sinais? Se sim, em qual contexto de sala este atuaria? Visto que é impossível a uma pessoa comunicar-se em duas línguas concomitantemente, como este profissional trabalharia numa sala de aula dita inclusiva? Se não, em que sentido as discussões teóricas e práticas abordadas na disciplina poderiam ajudar estes futuros docentes na sua prática escolar com alunos surdos?

Todas essas questões foram trazidas a nós por vários de nossos alunos, graduandos dos cursos de formação de professores de universidades, públicas e privadas, da cidade de Uberlândia, quando estavam preocupados com a responsabilidade que poderia ser conferida a eles devido à existência desta disciplina em seus currículos depois de formados. Entendemos que são questões extremamente pertinentes nesse momento.

O modelo atual de educação recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta a chamada educação inclusiva, onde surdos e ouvintes frequentam a mesma sala. Nesse formato, o professor ministra a sua aula em língua portuguesa e o intérprete de libras (ILS) a traduz para os alunos surdos, bem como transmite as dúvidas destes alunos ao professor e, conseqüentemente, sua resposta. O ILS funcionaria então como mediador do processo ensino-aprendizagem.

É preciso que todos tenham consciência do seu lugar nesse processo e a função do ILS não pode ser confundida como a de um professor auxiliar, por exemplo. É preciso que o professor regente conheça o seu aluno surdo, a forma como este interage para aprender, sua escrita e que atue juntamente com o ILS para a obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem.

Caso o professor domine a Libras, não será possível ministrar aulas com o uso da língua de sinais e a modalidade oral da língua portuguesa de modo simultâneo, já que ambas as línguas possuem estruturas gramaticais distintas e não existe uma correspondência linear entre a fala e os sinais (LACERDA, 1996; 2000; 2002, *apud* FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 111).

Nesse contexto, observamos a relevância da disciplina da Libras nos cursos de

graduação, podendo a mesma fornecer subsídios teóricos e práticos a estes professores, visando uma melhor concretização desse modelo educacional. Portanto, entendemos que esta disciplina não tem como objetivo a formação de profissionais fluentes em Libras, mas de docentes capacitados a lidar com o aluno surdo, que porventura venha a ter.

Outro aspecto que nos chama a atenção em relação a este assunto é a questão da estrutura curricular da disciplina. Com a emergência das instituições de ensino superior em oferecer a disciplina a seus alunos formandos, notamos que cada professor contratado tem elaborado seu próprio conteúdo, não havendo uma base comum da disciplina.

Quando dizemos base comum, estamos nos referindo a aspectos teóricos e práticos relevantes para a formação do futuro professor e não às questões metodológicas que são próprias de cada docente. Ora, a familiaridade do professor com este ou aquele aspecto o leva a dedicar mais tempo de sua disciplina aos mesmos o que, a nosso ver, é prejudicial no que tange à formação desse sujeito que poderá atuar com aprendizes surdos.

A partir de todas essas constatações acreditamos ser necessária ainda muitas discussões e análises sobre esse tema, bem como, uma união da comunidade surda (surdos e ouvintes bilíngues) que atuam no processo de formação de professores afim de se elaborar, por exemplo, uma proposta curricular que atenda às necessidades anteriormente apresentadas.

A inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais está a se construir com as experiências diárias, reflexões e ajustes, uma vez que não há nada pronto, não há uma receita. E ainda mesmo se houvesse, não seria possível aplicá-la, por se tratar de seres humanos que se modificam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas propiciam o transformar/desenvolver do humano (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 111).

3.2 Formação continuada: limites e possibilidades da educação a distância

Segundo está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), todos os alunos devem ser recebidos em salas de aula de ensino regular, porém, a maioria dos professores não está preparada para receber alunos surdos em suas turmas. Para que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade, é necessário que haja profissionais capacitados para atender a esta clientela e garantir as mesmas oportunidades de ensino que os demais alunos recebem. A garantia de igualdade é um dos alicerces da educação inclusiva. Nesse sentido, é preciso entender que esta igualdade não é sinônimo de “tornar igual, não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 12).

Nesse sentido, a Educação a Distância (EaD) aparece como uma estratégia

que possibilita aos professores, receberem uma formação adequada, apesar da falta de tempo para se dedicarem a um estudo presencial, com horário e dia prefixado, permitindo assim, o acesso a um novo saber. Além disso, faz-se necessário entender que:

A distância é um grande desafio, mas não é jamais a fronteira final da educação. Aquele que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, aqueles que têm dificuldades físicas de locomoção, aqueles que querem criar o seu próprio programa de estudo poderão receber na educação a distância, a saída moderna e eficiente para as suas demandas (ANDRADE, 1997).

Isto significa que esta modalidade de ensino pode ser utilizada para criar oportunidades de aprendizado e conhecimento, principalmente para aqueles que estão sobrecarregados e que julgam não ter condições de participar de cursos de extensão e aperfeiçoamento. Segundo Andrade (1997) “com o surgimento de tecnologias interativas sofisticadas, educadores e educandos passaram a utilizar ferramentas como *e-mail*, Internet, audioconferência baseada em telefone e videoconferência”. Percebe-se, então, que esta realidade virtual, ao se desenvolver, torna-se útil e acessível a um maior número de pessoas.

Sobre este fato, Mourão (2009, p. 49) afirma que:

A EaD avançou em termos quantitativos e qualitativos no cenário internacional, e as experiências brasileiras, atualmente, tem tido continuidade e indicadores de sucesso, o que torna esta modalidade de ensino uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, onde muitas pessoas não têm acesso à informação.

A sociedade atual vem sofrendo mudanças e transformações que estão eminentes em vários aspectos e setores da vida cotidiana. Isso se deve à rapidez com que as informações se espalham e à possibilidade de interação a longas distâncias, através da Internet. Por essa razão, a utilização das novas tecnologias é algo inevitável, que tem alcançado grandes avanços para a humanidade e afeta diretamente a educação, pois traz novas expectativas na busca pelo conhecimento. Nesse cenário, a EaD assume papel de destaque e coloca à disposição das pessoas recursos antes inimagináveis.

De acordo com Mourão (2009, p. 63) “a utilização de cursos na modalidade a distância, atualmente, tem repercutido substancialmente na formação de professores, que buscam espaços diversificados de estudo, reflexão e discussões teórico-metodológicas”. A autora afirma que as exigências, cada vez maiores de formação, por parte do governo, têm aumentado esta busca, devido às precárias condições de formação docente no país (MOURÃO, 2009). Contudo, para que haja qualidade nesta formação é imprescindível a dedicação e o envolvimento por parte deste profissional, na busca por um aproveitamento satisfatório e consciente dos cursos oferecidos.

Desta maneira, torna-se perceptível a necessidade de problematizar o papel da Educação à Distância neste processo de formação docente e na mediação entre o conhe-

cimento e a constituição de professores conscientes do seu papel nesta realidade. Por esse motivo, procuramos neste estudo analisar o quanto a EaD, através dos cursos de extensão ou aperfeiçoamento, tem contribuído na formação continuada e tem atendido às expectativas dos professores da rede pública de ensino, que ingressam nestes cursos e que atuam na sala de aula regular para alunos surdos.

Faz-se necessário verificar se estes cursos têm provocado, nos professores, reflexões sobre sua prática e, conseqüentemente, uma mudança de concepção, sobre a fundamentação de sua atuação pedagógica junto aos alunos. Isso porque não se pode admitir uma massificação do ensino. Ao contrário, deve-se procurar inúmeras alternativas para garantir a estes professores uma conscientização sobre a importância de realizar seu aperfeiçoamento, de maneira substancial, para que tenham sucesso na execução do seu trabalho em sala de aula e saibam que estão desempenhando de forma adequada suas funções.

Para tanto, na tentativa de esclarecer tais questionamentos, destacamos neste trabalho nossas vivências, com base em um estudo autobiográfico, na busca por investigar esta situação e elucidar nossas discussões. Inicialmente, faz-se mister esclarecer que a nossa experiência com a formação continuada de professores a distância é fruto do trabalho de tutoria realizado em cursos de aperfeiçoamento, oferecido a professores de todo o país, que realizam inscrição prévia para participarem destes cursos em uma Plataforma disponibilizada pelo Ministério da Educação. Este trabalho de tutoria permitiu um processo de reflexão sobre toda a prática exercida e tornou possível uma melhor compreensão sobre os entraves que os educadores e as escolas enfrentam no processo de inclusão em nosso país.

Nesta perspectiva, utilizamos das nossas experiências e vivências, para avaliar as questões propostas e verificamos que a educação a distância vem cumprindo o papel de levar a uma grande parcela de professores, já graduados e que atuam com alunos surdos, conhecimentos teóricos que os ajudem a lidar melhor com essa realidade, oferecendo subsídios para uma prática mais consciente e satisfatória. Contudo, nota-se que os professores que participam desses cursos, muitas vezes, não têm acesso à comunidade surda, para aprender a Libras, nem tampouco contam com a presença de um Intérprete de Língua de Sinais (ILS) em sala de aula, sem contar, na grande parcela de surdos que ainda não sabem a Libras. É relevante destacar ainda que estes cursos não oferecem a aprendizagem dos aspectos práticos desta língua.

Nos depoimentos dados pelos professores cursistas, identificamos que aqueles que se envolvem com as atividades, com as leituras, com as discussões entre os colegas, conseguem ao final do curso, perceber um grande ganho em termos de conhecimento, e ainda, uma maior compreensão sobre os direitos que possuem e que, na maioria das vezes, não são atendidos.

A maior dificuldade encontrada pelo curso para atingir seus objetivos, refere-se

à evasão dos cursistas e à falta de acesso dos mesmos na plataforma, pois isso dificulta a interação entre os professores e tende a empobrecer o trabalho desenvolvido. Com isso, notamos que o sucesso desta formação a distância está vinculado, muitas vezes, à dedicação do professor e ao processo de mediação propiciado pela função do tutor que, neste caso, exerce o papel de um professor em sala de aula virtual.

3.3 Formação de professores surdos: a pedagogia da diferença e entrelaçamentos culturais

Vamos refletir sobre as seguintes questões relacionadas à representação que o professor surdo constrói de si mesmo:

Quem sou como professor surdo?

O que eu poderia ser dentro na escola?

Quem eu quero ser? Sou professor ou eles (ouvintes) me usam?

Para se posicionar, o professor surdo deve ter uma representação de si através da sua política e poética, pois tem a sua própria cultura, a própria língua, a própria identidade, a partir da construção da sua representação de si e de se relacionar com os surdos. O poder da representação do professor surdo está envolvido nas relações de poder na experiência, na política e poética em que elas são produzidas. Reflete-se como diz Woodward (2000, p. 17):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos.

É importante que os professores surdos sejam reconhecidos na luta e na disputa quando estão construindo a sua identidade cultural. O sujeito do professor surdo se enfatiza num contexto histórico, no espaço educacional, para construir a sua representação. O professor surdo está buscando sua representação para autenticar uma determinada posição de poder por meio da luta por ele vivenciada com os outros professores surdos.

A partir da construção da representação que o professor surdo faz, ocorre uma transformação e ele vai posicionar-se de diferentes formas, expressando-se pela comunicação entre si e os demais nas rodas de língua de sinais.

Entendo que a identidade é relevante para as pessoas. A questão da identidade do professor surdo faz parte, pois é nele que os alunos surdos buscam vestígios para sua identidade surda, se identificando e se aproximando do professor surdo.

O que se vê atualmente é que muitos professores surdos têm a sua postura, e que sua força para transgredir sem fim, há de ir e vir. Porém, o que se vê é que a cultura surda

está por aí e a tradição nos condena à transgressão sem fim. Por essa razão, poderíamos afirmar que devemos ser uma cultura, valorizar a nossa própria língua. Sempre teremos confronto com a Língua Portuguesa, que é como a língua estrangeira para os surdos.

Passamos algum tempo na nossa língua e partimos para a língua estrangeira, a Língua Portuguesa. É como se vivêssemos, de repente, entre fronteiras. A segunda língua está ali e podemos usá-la no momento em que se atravessar a fronteira, onde o tempo, o espaço e o sujeito se encontram. Usar a língua para que a identidade não seja uma prisão, mas que mostre a identidade do que somos para o outro.

Assim se expressou um professor surdo que usava o momento da fronteira entre as duas línguas: enquanto ele estava explicando através da língua de sinais, passou pela fronteira e entrou no outro lado, no momento em que soletrava a palavra que vem da Língua Portuguesa. Catei isto pela observação do professor surdo FF na sala de aula (2006):

O que o surdo quer para si mesmo? Implante Coclear (IC), Aparelho Auditivo ou Natural? Logo, os alunos não concordaram com o IC e lamentam muito pela situação do sofrimento dos surdos devido à interferência dos pais, e optaram por serem surdos de uma forma natural, contato com os surdos pela língua de sinais. O professor surdo explicou soletrando com a palavra “ACEITAR” que é muito importante aceitar ser surdo.

É o que acontece na prática dos professores surdos na sala de aula: estão sendo uma transgressão, porque utilizam a sua própria língua, o seu jeito de ensinar, o seu jeito de comunicar, e isso está assegurando a identidade do professor surdo. Ocorre, ainda, outra intermediação com a língua de surdos escrita em sinais, que surgiu bem recentemente. Ela já está acontecendo na escola de surdos que observei. Achei muito interessante observar o professor surdo utilizando esta língua escrita em sinais¹ para os alunos surdos. Este uso, de fato, comprova que os alunos surdos se desenvolveram e se entenderam. Seguem as observações que colhi do professor surdo FF (2006):

Na sala de aula, Ele só escrevia usando escrita de língua de sinais no quadro, totalmente ao natural, esperando os alunos surdos copiarem no caderno. Estava escrito em *sign writing* no quadro: Bom Santa Maria, quinta feira, nove junho 2005. E traçou a linha horizontal continuando escrevendo

1 Segundo Stumpf (2005, p. 45) define: a língua escrita em sinais é como o sistema de escrita para línguas de sinais, denominado *Sign Writing*, foi inventada há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o Deaf Action Committee (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. Sua origem está em um sistema que Sutton criou para notar os movimentos da dança. Conforme as publicações do DAC o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *Sign Writing* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em *Sign Writing* é preciso saber uma língua de sinais... O sistema comporta aproximadamente 900 símbolos. Entre esses símbolos, muitos trazem mais precisão à notação dos símbolos gestuais, mas não são indispensáveis à compreensão de um enunciado escrito por um locutor de uma determinada língua de sinais. A quantidade do número de símbolos que o *Sign Writing* coloca para a notação dos elementos manuais revela a complexidade desses movimentos na composição das línguas de sinais.

nove junho 2005 com sorriso. Logo perguntou aos surdos se tinham copiado, e com a posição de frente ao olhar dos alunos. E apontou o dedo no quadro num desenho de língua escrita em sinais, e os alunos surdos leram a escrita de sinais de uma forma natural, sem dificuldade, deixou os alunos fazer e ler os sinais à vontade, sem ficarem dependentes do professor surdo.

Em outro momento, quando entra o professor ouvinte na sala de aula, logo os alunos surdos se preparam para o momento da fronteira das duas línguas. Usar a segunda língua, ou seja, a língua estrangeira, que interfere no construir a identidade. Os professores ouvintes são muito diferentes, pois, o português não é a língua estrangeira para os ouvintes. É uma língua que interfere, desloca a identidade em vista de ser fronteira para os surdos.

Em minha observação noto que é importante manter a própria língua na sala de aula, e que não pode ser impedido qualquer tipo de identidade do professor surdo. É importante formar uma visão do que deveria ser assumido em nosso papel de professor surdo. Importa darmos conta da diferença para manter a identidade e a cultura.

Também é importante respeitar a própria língua (dos surdos), pois é ela que predomina na cultura surda, dado ao fato da competência de utilizar sua própria língua. Neste caso é com a língua de sinais que o professor surdo se identifica melhor e é o critério para a definição da língua própria que lhe corresponde. É a primeira língua, que é normalmente sinalizada, em casa, nas escolas, durante a primeira infância. Então é essa primeira língua que se encaixa nas diferenças linguísticas, que coloca os surdos ligados à identidade; e o que pode acontecer com as relações de poder ganha maior valor.

Portanto, essa representação do professor surdo envolve a celebração de possibilidades através da construção cultural. É uma luta da própria expressão da identidade, na qual permanecem as possibilidades para valores políticos, apesar de construir uma política da diferença enfatizada pelos povos surdos² contra a prática dos ouvintismos³. É uma revelação de como o professor surdo se representa dentro da pedagogia, que está relacionada às diferenças para buscar a construção e uma representação a partir da identificação com a cultura, a língua de sinais, a alteridade e a identidade.

2 Povo surdo: Denominar povo surdo é uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, das políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras, seus princípios (REIS, p. 18,2006).

3 Ouvintizar, ouvintismo, ouvintização: constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem com que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, em que muitos surdos se vêem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc (SKLIAR, 1998, p. 15).

4 Considerações finais

Diante das análises e das discussões aqui apresentadas, consideramos que avanços podem ser notados no que se refere ao processo de ensino aprendizagem de surdos, especialmente em relação à formação de professores que atuam ou atuarão nesse contexto. Acreditamos também que esse avanço deu-se devido a uma maior preocupação das instituições escolares em solucionar os entraves encontrados na escolarização de surdos, mesmo que estas tenham acontecido, muitas vezes, para atender as exigências legais nacionais e internacionais, que discutem a chamada “educação para todos”. Por outro lado, acreditamos ser necessário ressaltar a luta da comunidade surda por uma educação de qualidade, que respeite a sua cultura e diversidade linguística como molas propulsoras desse processo de transformação.

Todavia, a partir das nossas considerações, observamos que os avanços ainda são insuficientes para uma educação satisfatória de aprendizes surdos, sendo necessárias intervenções nos seguintes aspectos: uma ementa única e padronizada da disciplina de Libras abarcando aspectos teóricos e práticos dessa língua, bem como, um esclarecimento dos objetivos da mesma, explicitando que seu foco não se está na formação de intérpretes de Libras, já que, a baixa carga horária da referida disciplina não possibilita tal ação, mas à formação de um professor conhecedor do seu aluno surdo e, portanto, mais aberto à interação com o mesmo.

No que tange à formação continuada de professores, por meio da educação à distância, sugerimos que haja um trabalho efetivo com os tutores, afim de que se conscientizem do papel fundamental que exercem na mediação das relações e da aprendizagem no ambiente virtual. Outro aspecto que podemos ressaltar para a melhoria destes cursos refere-se ao enfoque que pode ser dado no início do curso, em desvelar para os professores cursistas o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, pois muitos desistem por não se adaptarem às novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRADE, P. **A internet e o ensino à distância**. Departamento de Engenharia e Informática. Universidade de Coimbra, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

FERREIRA, M.C.C; ZAMPIERI, M.A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, 2007. p. 257-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008 &lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 30 maio 2008.

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

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MOURÃO, M. P. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais e Formação de Professores a Distância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PRETTI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: ORGANIZADORES? **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica**

gica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In. SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 189/205.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz, Tadeu (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente

Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto

1 Introdução

O percurso da formação de professores no Brasil tem sido caracterizado por uma trajetória de movimentos dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, no desafio de articular as mudanças incididas por meio de políticas públicas instituídas. Tais mudanças foram causadas pela convocação dos países em desenvolvimento e países latino-americanos, na década de 1990, na atribuição de ofertar uma educação mais equânime.

As políticas relacionadas à inclusão escolar solicitam, desde o início, mudanças estruturais e conceituais sem precedentes na história da educação brasileira, formatados nos desafios das escolas incorporarem o conceito polissêmico de diversidade, de legitimar a função social de disseminar conhecimentos, desencadear mudanças paradigmáticas nas práticas pedagógicas, entre outros, para sujeitos antes excluídos do processo educacional formal.

Dentre a população tida como excluída, a última legalidade é representada pela Resolução 7.611, de 2011, que considera as pessoas com deficiências, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, também, como público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011).

Pela via legal e conceitual, as pessoas com perdas auditivas estão enquadradas no grupo de pessoas com deficiência. Autores como Quadros (1997), Perlin (1998), Fernandes (2002), entre outros, sistematizam em dois grandes modelos de concepções que definem a pessoa com surdez: a surdez na concepção clínica-terapêutica e a surdez na perspectiva pedagógica e social. Optamos pela pessoa surda.

A preocupação no processo educacional nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela, segundo Garcia (2012), que a proposta de inclusão encontra-se na compreensão do que significa inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Nos instrumentos normativos (leis, pareceres, decretos) registram-se a importância da formação dos profissionais para a realidade inclusiva.

A condição para que a inclusão se efetive, complementa Glat (2009), requer reorganização e adequação dos diferentes paradigmas em função das determinações legais e, principalmente, exige a revisão do processo de formação dos professores, que, na maioria dos casos, durante a sua formação inicial tiveram um currículo que não contemplou estudos a respeito dos alunos com deficiências, a fim de processar práticas pedagógicas que atinjam os alunos atuais.

A respeito da educação dos alunos surdos, modalidade e níveis são ofertados, no entanto, o maior desafio consiste nos alunos surdos incluídos nas salas do ensino regular. Para Rosa (2006, p. 3) o professor ouvinte esforça-se na aceitação de um aluno surdo, mas desvaloriza suas contribuições e

não proporcionam o desenvolvimento da autonomia, porque a maioria dos professores ouvintes não sabe muito bem Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse grande fracasso no ensino da escrita e da leitura dos alunos surdos é porque a maioria dos alunos surdos não tem muito interesse e gosto para aprender leitura e escrita, por que a escola não ensina e, consequentemente, o aluno não aprende.

Esse cenário é também descrito por Barbosa e Amorin (2008, p. 32) que relatam que a maioria dos professores prefere a prática da linguagem oral e o paradigma do ouvintivismo¹ prevalece nas escolas regulares, sendo os alunos surdos obrigados a adequar-se a essa situação.

Para assegurar o acesso às informações escolares, o Decreto 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), assegura a figura do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais / Língua Portuguesa no ensino regular para os alunos surdos, como apoio especializado. Todavia, há falta de profissionais certificados para essa função.

As causas contextuais, ora veladas ora anunciadas, evidenciam a vereda histórica na educação dos sujeitos surdos. No cenário mundial retrata uma origem metodológica e teórica com base em combinações da expressão oral, da Língua de Sinais e da escrita, no entanto, estagnadas pelo ensino da oralidade pura e, hoje, a luta consiste em defesa de uma educação bilíngue.

Os estudos de Gatti (1997), Pietro (2009), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, consagram o processo formativo do professor como condição imprescindível de promover avanços em meio diversificado de processos de ensino e aprendizagens, que se somam às experiências docentes. Assim, há necessidade de investigar as causas de tantos embates, de identificar os primeiros professores no país e os paradigmas que imperavam, além do surgimento dos primeiros cursos de formação de professores no período imperial. A perspectiva da educação inclusiva, revela elementos que influenciaram na composição da educação dos sujeitos com surdez e que justificam o legado de lutas protagonizadas pelos professores e pelos alunos surdos.

1 Termo descrito por Skliar (1998, p.15) como um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

Destacamos que o objetivo deste estudo reporta-se à formação geral de todos os professores, que apresentar tópicos históricos que retratam a vereda da formação docente na educação de pessoas com surdez, ancorados na visão dialética e na historicidade sugerida por Saviani (2008).

Assim, a finalidade desta reflexão concerne na compreensão das instâncias de natureza política, cultural, econômica e filosófica provenientes da sociedade colonizadora e das políticas públicas, no convencimento persistente de delinear um horizonte de saberes necessários em respeito à dignidade das pessoas com surdez.

2 A vereda na educação de surdos no Brasil

As Instituições de Ensino Superior (IES) organizam as matrizes curriculares de acordo com as configurações solicitadas pelas políticas educacionais, e as políticas de inclusão indicam atenção especial nos cursos de profissionalização superior.

Os resultados atuais certificam que a comunidade surda e o povo surdo envolvem-se em lutas interruptas, nas quais a história retrata um percurso descontínuo, marcado pelo desrespeito à diferença linguística, não diferente da formação de professores e as condições de atuações que se conflitam com os interesses alheios à “educação transformadora” dita por Freire (1997).

Hansen (2001) descreve que no Brasil, os jesuítas foram os primeiros professores, que chegaram em 1549. O manual pedagógico denominado *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis* foi elaborado em 1599, que tinha a hierarquia como o principal elemento de constituição da realidade do tempo, na qual não existia a democracia e propunha que a desigualdade era natural.

Complementa Vidal (2005) que na educação colonial predominava o caráter impositivo da cultura católica dos colonizadores, com atuação de dominação e de catequização dos nativos, que revelam os resquícios dos dogmas medievais, que sustentavam a cultura indígena politeísta.

Neste cenário, Aranha (2000) recorre à analogia sócio-histórica, na situação de dominação etnocêntrica da Língua Portuguesa, que retrata a herança colonial de aniquilação cultural-linguísticas realizadas com os nativos e realizadas, igualmente, na educação de surdos, entre os Séculos 19 a 20. Também, estabelece convergências entre o ensino de nivelamento cultural dos colonizadores com as políticas de normalização dos deficientes na década de 1970 no Brasil. De forma que, elucida o termo “eurocentrismo”, empregada por Abramowicz (2009), que afirma que há uma negação e preconceito de que a formação do povo brasileiro é multicultural e na perpetuação dos valores dos colonizadores europeus e brancos.

Entre as escolas distintas para filhos de colonos e nativos e para os filhos de nobres da corte, em 1935, cria-se primeira Escola Normal no Brasil, movidos pela influência do pensamento racional científico e a valorização do conhecimento, que se reafirmam com a criação de Inspeção Geral da Instrução Primária e do Município da Corte, em 1854, apontadas por Vilela (1990) *apud* Bastos (2005, p. 43).

Kassar (2009, p. 21) comenta que nesse contexto

ocorre a fundação de duas instituições públicas para o atendimento de pessoas com deficiências: o Imperial Instituto dos meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1857.

Anteriormente, em 1835, o então deputado Cornélio Ferreira já apresentava à Assembleia Legislativa um Projeto de Lei que tinha como objetivo a criação do cargo de “professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos” (KASSAR, 2009, p. 57).

A Constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à União, o ensino secundário e superior. Os médicos foram os primeiros a estudar e a criar instituições para crianças com surdez junto aos sanatórios psiquiátricos. No cenário mundial, o médico francês Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) elabora a primeira classificação sobre a surdez, tentando curá-la com métodos ortodoxos. Iniciou com o ensino da fala e, mais tarde, admitiu que a forma mais eficaz de comunicação para os surdos é por meio da língua de sinais (BUENO, 1998 *apud* SHIMAZAKI; LEMES, 2008).

Na sequência, a aprendizagem da língua articulada e da leitura de lábios tornou-se obrigatória nas salas de aula do INES. De acordo com Shimazaki e Lemes (2008), as práticas educacionais sofreram fortes influências da Europa nesta época, inclusive, tendo em vista o Congresso de Milão de 1880 e as decisões oriundas do mesmo, quando então, por volta de 1911, o método oralista tornou-se o único utilizado na educação dos surdos no Brasil.

A formação de professores para o ensino de alunos oralizados, em meio a controvérsias, se estabelece na Europa e no restante do mundo, com exceção dos Estados Unidos, representado por Edward Miner Gallaudet (1827–1917), que se retirou do Congresso de Milão e prosseguiu com os estudos sobre a Comunicação Total, na Universidade Gallaudet. Como consequência da obrigatoriedade imposta no Congresso de Milão, desenvolveram-se metodologias em torno de sistemas exclusivos para o uso da linguagem verbal na comunicação, que influenciaram na estruturação da educação dos surdos no Brasil.

Com as mudanças sociais ocorridas no Brasil, a partir de 1930, em virtude

da industrialização, há um crescimento na população escolar, preocupação presente na Constituição de 1934, que assume a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional. No entanto, a matrícula dos alunos deficientes é mínima, apesar de a educação ser entendida como “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos[...]”, mesmo com a Constituição de 1937, que revalida essa posição, mas, ressalta Kassir (2009, p. 26), menos para pessoas especiais. Os princípios escolanovista, do período, citam o respeito às diferenças individuais dos alunos, mas, válidos somente para os alunos “normais”.

A exemplo disto, o Decreto Lei 8.530, de 1946, institui a Lei Orgânica do ensino normal, em nível de ensino do segundo grau, com fins de “prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”. No Capítulo III, Artigo 20, especifica as condições de admissão dos futuros docentes, como a “ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente” (BRASIL, 1946).

Entre as décadas de 1940 a 1950, ressalta Aranha (2000) que, prevalecia o paradigma da institucionalização, de forma total, a fim de manter os deficientes longe do convívio social.

Neste cenário, em 1950, é fundada em Curitiba, a Escola de Educação Especial Epheta, a primeira escola especial direcionada para as pessoas com surdez no Paraná (ESCOLA EPHETA, 2001), não diferente do paradigma conservador e assistencialista que imperava nas escolas, com bases na visão clínica-terapêutica da época.

A realização do Ciclo de Conferências ocorrido em novembro de 1961, em Curitiba – Paraná, sobre Prevenção e Educação Especial, dinamizou a formação de professores no Curso de Especialização em Deficiência Mental na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para, ao retornarem, darem início nos Serviços de Educação Especial Pública no Estado do Paraná (ALMEIDA, 2004). Destaca-se que a educação especial delineava uma trajetória independente da estrutura educacional organizada pelas Diretrizes da Lei 4024, de 1961.

Na década de 1970, iniciam-se os Cursos de Estudos Adicionais, isto é, para quem tinha o curso de magistério e adicionava mais um ano, classificado como o sistema 3+1, para formação de professores para a Educação Especial. A incorporação da Educação Especial no Ensino Superior deu-se após a promulgação da Lei 5.692/71, que abrangia o ensino de 1º e 2º graus e definia a formação de professores e especialistas (ALMEIDA, 2004).

A grade curricular era composta de conteúdos de intervenção pedagógica voltadas para a estimulação da fala e treinamento auditivo, que acentuavam a concepção clínica da educação para as pessoas com surdez, entre elas: fundamentos da anatomia e fisiologia do ouvido, avaliação audiométrica, física acústica, entre outras

(PARANÁ, 1981). Ainda nas marcas da obrigatoriedade imposta no Congresso de Milão, desenvolvem-se metodologias em torno de sistemas exclusivos para o uso da linguagem verbal na comunicação, que influenciaram na estruturação da educação dos surdos no Brasil.

As filosofias oralistas tinham como princípio fundamental da integração do deficiente na sociedade, divididas didaticamente em duas classificações distintas: Unissensorial e Multissensorial, representadas pelos seguintes teóricos e pesquisadores:

a) Unissensorial

- Método Audio-Fonatório, desenvolvido por Guy Perdoncini (França, 1958).
- Método Acupédico, desenvolvido por Pollack (USA, 1964).

b) Multissensorial

- Método Aural, desenvolvido por Sanders (USA, 1971).
- Método Verbotonal, proposto por Guberina (Iugoslávia, 1954)
- Método Borel-Maisonny, desenvolvido por Borel-Maisonny (França, 1970).
- Método Materno-Reflexivo, proposto por Van Uden (Holanda, 1960) (SIMONEK, 1997, s/p).

Os registros documentais mostram os componentes básicos dos métodos orais, que consistiam no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, na estimulação dos resíduos auditivos e no desenvolvimento da leitura oro-facial.

Na década de 1980, teóricos como Saviani (1982), Libâneo (1999), Gadotti (1991), Freire (1997), entre outros, buscam nas dimensões de uma educação crítica, por uma educação pública a constituição de valores capazes de formar sujeitos voltados para a construção de projetos emancipatórios para a sociedade, resultando em ampliação e diversificação nas escolas, mas, sem alcançar a qualidade idealizada.

Brito (2003) inicia a pesquisa na área da Língua de Sinais e no reconhecimento do surdo como minoria linguística, com direito de usar sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir de 1994, a Libras passa a designar a língua oficial a ser utilizada na educação de surdos, com estrutura gramatical construída a partir da própria comunidade surda brasileira.

O surdo passa a ser considerado um sujeito sócio-antropológico cultural capaz de decidir seu futuro e de ter autonomia de decisão assegurada pelo uso da Língua de Sinais (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 2012). A respeito disso, o Decreto 5.626/2005, no capítulo IV, do artigo 14, estabelece:

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

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino das Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Esta lei atende a uma reivindicação antiga da comunidade surda, de oficializar a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos.

2 O contexto atual de formação docente e o bilinguismo

A proposta de inclusão escolar requer posturas e apropriações conceituais de alunos que representam os grupos minoritários e, no âmbito político-administrativo, há anúncio de crescimento quantitativo de matrículas no ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), implementado na Resolução 04/2009, e reiterado na Resolução n.º 7.611/2011.

Entretanto, Garcia (2013, p. 104) analisa os momentos em que a educação inclusiva se organiza, a partir das diretrizes introdutória da Resolução 2/2001 e do documento orientador, do qual se formatou a Resolução 04/2009, e constata que “premissa do acesso e permanência do sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica”.

A variedade lícita pelas políticas inclusivas à escola converge, segundo Garcia (2013), na valorização dos profissionais da educação, que devem partir das Instituições de Ensino Superior que desenvolvem a formação inicial e continuada, na garantia das condições adequadas de trabalho, que se harmonizam no consenso de que os cursos de graduação devem contemplar nas grades curriculares conteúdos e disciplinas sobre a inclusão escolar.

Na política da inclusão, Denari (2006, p. 39) comenta que “na formação de professores seria importante prever, inicialmente, um preparo de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de (in)formação específica em educação especial”, assim proveria os apoios pedagógicos previstos na legislação.

Nas análises de Freitas e Moreira (2011, p. 71), o Decreto 5.626, de 2005, que instituiu o direito linguístico aos surdos, representa avanços significativos na configuração atual das matrizes curriculares analisadas, em que se originam das seguintes diretrizes:

a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, formação de docentes e tradutores, intérpretes de Libras, certificação da proficiência em Libras, em exame nacional, concessão de implantação de escolas e classes bilíngues em que a Libras e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto.

Acompanhando a tendência internacional de conquistas dos direitos sociais, o surdo, reconhecido como minoria linguística, teve legalizado, com a publicação do Decreto 5.626/05, o direito de usar sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa proposta concebe o surdo como um sujeito sócio-antropológico cultural, capaz de decidir seu futuro e de ter autonomia de decisão assegurada pelo uso da Língua de Sinais e que determina que a escola, seja especial ou regular, passa a adotar o bilinguismo, que tem a Língua de Sinais como a primeira língua para surdos e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua. A língua portuguesa oral passa a ser de responsabilidade da área da saúde (BRASIL, 2005).

Ressaltamos o registro inédito do Curso de formação Letras/Libras criado em 2005, na Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade semipresencial, que responde ao Decreto 5.626/2005, para formar professores para atuarem em contexto bilíngue de ensino (Português-Libras). O Decreto prevê a criação do Curso de Formação Letras/Libras e a presença curricular da Libras em todas as licenciaturas, a começar pelos cursos de Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia (até 2007). A formação de professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

A esse respeito, Lacerda (2000) afirma que a educação dos surdos, no Brasil e no mundo, tem sido historicamente um assunto polêmico, pois traz à tona as limitações e os problemas do sistema educacional vigente. A inclusão dos alunos surdos no ensino regular evidenciou a formação de uma modalidade profissional com um suporte curricular: do interprete de Língua de Sinais, que interpreta as aulas processadas para os alunos ouvintes e no contexto estrutural das escolas públicas.

Tais reflexões estão longe do repertório de discussão dos cursos de formação continuada ofertado pela IES. Há uma unilateralidade nas propostas curriculares, com preocupação em consolidar as bases legais do Decreto 5626/05, que formaliza o bilinguismo em contexto do ensino regular.

Todavia, nesse momento, a “forma escolar” prevalece com a preocupação que todos os professores intérpretes, professores de atendimentos educacionais especiais, professores de formação inicial e continuada, e outras categorias, se apropriem das determinações do Decreto 5626/05, considerando a Libras como uma única alternativa comunicativa para os surdos, na tentativa de superar o erro histórico, abarcada em inúmeras considerações sobre cultura e diversidades, potencializadas nos últimos anos, e a história das práticas homogeneizantes torna-se a repetir.

Acredita-se que a formação continuada constitui uma agência de resgate da figura do professor e do favorecimento do desenvolvimento das pesquisas em torno do saber docente, que buscam compreender os processos por meio dos quais os

professores constroem seus conhecimentos (TARDIF, 2002). Todavia, exige-se uma visão que supere a égide da visão estreitada e confortável, para muitos professores necessários para “organizar o trabalho” mascarando as incertezas, o qual solicita e desafia a sociedade para sua superação, convocando também o âmbito educacional a repensar e redimensionar sua atuação.

Na concepção de Santos (1987) urge assumirmos uma verdadeira transgressão metodológica, acreditando na concepção de estilos de aprendizagem, de diversidade de métodos que favoreçam a reflexão e a interação das competências docentes que direcionem, ampliem e mantenham o desenvolvimento de uma democracia crítica, participativa e decisiva na formação do sujeito social, num constante repensar para ensinar e aprender no século XXI.

3 Responsabilidade pela formação docente para surdos

A formação dos professores cabe legalmente às secretarias municipais e estaduais e ao Ministério da Educação, conforme apontam a Diretrizes Nacionais da Educação Especial e da Educação Básica (LDB), de 2001 e a Resolução 2/2001, da Câmara de Educação Básica CNE/CEB (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Na afirmação de Freitas e Moreira (2011), o perfil do professor para a inclusão ainda é uma incógnita para o sistema educacional e suas características ainda escapam aos acadêmicos, às comunidades escolares e aos próprios professores. Pode-se corroborar com a distinção feita por Bueno (2011), entre professor especialista e o professor capacitado para atuarem em contextos inclusivos, que também a Lei 9.394/1996, no Artigo 59, inciso III aponta para “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 27).

Na semântica de “capacitado”, Freitas e Moreira (2011) analisam a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, a partir do movimento de reestruturação curricular da Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Paraná, sobretudo após a promulgação da LDB, e as principais regulamentações em âmbito nacional, a Resolução CNE 1/2002, a Resolução CNE 02/2001 e o Decreto 5.626/2005. Concluíram que houve a inclusão de Libras nas grades curriculares, no entanto, as demais áreas da educação especial continuam inexpressivas para a formação de conhecimentos capazes de responder a uma atuação docente para a inclusão escolar e constatam que não significa uma análise setorizada das IES da Região Sul.

Em linhas gerais, o Decreto 7.611/2011 diz que a formação de professor “especialista” deve ser realizada em nível de *Lato Sensu*, que certifica o(a) Especialista em Educação Especial no quadro da Educação Nacional, permitindo funções como: apoio pedagógico especializado na classe comum; centro de apoio especial e/ou na sala de recursos; centro de apoio especial às pessoas deficientes, itinerância intra e interinstitucional apoiando a aprendizagem, a locomoção, a sinalização e a comunicação dos alunos; de docência em centro de apoio especial às pessoas deficientes (BRASIL, 2011). O especialista tem sido interpelado como articulador das ações colaborativas entre os profissionais do ensino regular.

O censo de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela um aumento de 9,6 % de professores especialistas na área. Os desafios persistem, pois, os cursos de formação de professores especialistas ainda tem representado a prova viva do significado da lógica financeira e neoliberal da inclusão escolar, ao contrário das políticas inclusivas que expressam a prioridade na formação de professores para a educação especial e para a articulação de um ensino realmente inclusivo.

Neste quadro, é imprescindível considerar que a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pelo princípio de igualdade, em termos de comunicação, em relação ao ouvinte e sim nas diferenças sócio-histórico-culturais, das quais, o ensino deve fundamentar-se na nova configuração educacional proposta na Declaração de Salamanca (1994), que propõe o estabelecimento de uma educação bilíngue para surdos.

Os estudos sobre a surdez e suas consequências linguísticas e cognitivas continuam a ser tema de interesse a todos os profissionais que buscam qualidade na educação dos surdos. Todavia, alguns estudos têm suscitado reflexões sobre os sujeitos surdos que vem sendo incluído no ensino regular, que passaram por vários anos de escolarização e apresentam conhecimento acadêmico muito aquém do desempenho dos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas serem semelhantes (MENDES, 2003, p. 42-43 *apud* DIAS; SILVA; BRAUN, 2009).

A Federação Nacional de Educação e Interação dos Surdos (FENEIS) tem o seguinte posicionamento com relação às propostas de 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. Estas 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 gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTERAÇÃO DOS SURDOS, 2012).

O bilinguismo vai além do uso de duas línguas, pois provoca uma mudança no sistema educacional dos surdos. Para que estas mudanças aconteçam é necessário um olhar crítico de todos os profissionais desta área de formação, o que implica em uma ação dialógica e permite à escola construir e rever as veredas históricas.

Os anos do ensino oral para surdos têm como consequência a dificuldade em consensuar a ressuscitada cultura surda, na qual surdos e ouvintes se constroem em transmutar entre o mundo dos ouvintes e dos surdos.

5 Considerações finais

Os resultados deste estudo revelam que os valores impositivos dos colonizadores, ainda se perpetuam nos espaços escolares, presentes nos currículos conservadores, traduzindo-se em atitudes de resistência e sem investimento na formação de professores que possam amalgamar transformações históricas.

Reafirma-se que as reflexões realizadas alcançam os objetivos de constituir suporte para compreender as razões dos embates e lutas travadas pelo povo surdo na trajetória da humanidade. Todavia, constata-se de que investigar a história da formação de professores em educação de alunos surdos, significou um processo complexo, pois, demanda reflexões e generalizações que vão além da descrição dos fatos históricos. Na verdade, envolve exercícios de associações nas instâncias culturais e políticos, em quase todos casos, mostraram o distanciamento dos interesses em formar cidadãos especiais emancipados.

Entendemos que há um rol de desafios que envolvem a concretização da escola bilíngue e no cruzamento de reflexões, deixa-nos alerta para não cair nas armadilhas burocráticas, que são históricas, com base na resistência de aceitar os surdos como indivíduo histórico, social, agente das mudanças, e que percebe a necessidade de adoção de um novo olhar, retratados diariamente nas salas de aulas, no desafio de incluir todos os alunos.

Nessa vertente, mesmo os que advogam pelo ensino de Libras, dentro da abordagem do bilinguismo, deparam com a falta de formação continuada e de formação inicial específico que esta modalidade profissional requer, no caso, o tradutor e intérprete em Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Em relação às articulações das políticas inclusivas, às condições ideais de trabalho para os professores, às interações dialógicas, às discussões, no estabelecimento de parcerias colaborativas, de trocas de referenciais, enfim, elementos conectores com as exigências da sociedade do conhecimento, fortalecidos pelas relações interpessoais estabelecidas, marcados de respeito mútuo entre os profissionais do ensino regular e do

atendimento especializado, na complexidade da educação em contexto da inclusão, enfim, concluímos que não ocorrem entre os profissionais, embora previstas legalmente.

Afirmamos, em concordância com Oliveira (2010), que toda transformação, inevitavelmente tem de passar pelo professor, pois é ele que se configura como o mais importante personagem da corrente educacional, uma vez que constitui o elemento histórico capaz de instrumentalizar os alunos com o conhecimento crítico e inovador, no confronto direto com cada aluno e com a história, diversa por natureza, o que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, ao mesmo tempo, coletivo e individual.

Certamente, mostra a necessidade de leituras e análises contínuas, para não cair no fascínio dos discursos de inclusão, de igualdade de direitos, de qualidade de ensino a todos, enfim, para preservar o foco na manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, participativa e decisiva na formação do sujeito especial conscientes da sua função social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Preconceitos na Escola ou Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos. In: PINHO, S. Z. (Org). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 131-148.

ALMEIDA, Maria Almeida. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Cadernos**, n. 24, 2004.

ARANHA, Maria Salete F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BARBOSA, Shirley Teles; AMORIM, Kátia de Souza. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas / práticas persiste. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p.27–35.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2. p. 34-51.

BRASIL. **Decreto-Lei N. 8.530 – De 2 De Janeiro De 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 4 maio 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 maio 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Brasília, 11 set. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Brasília, 11 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dez de 1996.** Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 1 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasil, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 31 de out. de 2009.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Disponível em http://www.diaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em: 12 maio 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1. ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Babel, Rio de Janeiro: 1993. v. 38, n. 1, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

DENARI, Fátima Elizabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.35-64.

DIAS, Vera Lucia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 97-115.

ESCOLA EPHETA. **Metodologia Epheta**. Curitiba, 2001. Encarte elaborado pela equipe de profissionais da Escola de Educação Especial Epheta.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. 2000. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/artigos.asp>. Acesso em: 12 jul. 2007.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Inclusão**. Disponível em: www.feneis.org.br Acesso em: 18 jul. 2013.

FERNANDES, Sueli de F. **Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HANSEN, João Adolfo. **Ratio atudiorum e política católica ibérica no século XVII**. In: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. [São Paulo]: Scipione, 1991.

GARCIA, Rosalva M. Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-120, jan.–mar. 2013.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. In: **Surdez**: Processos educativos e subjetividade. Org. São Paulo: Lovise, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formação de Professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucis Cavalcanti de Alburqueque. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

PERLIN, Gládis T. T. **Identidades surdas**. In: SKILIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125–152.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais: Grupo de Estudos Surdos e Educação. **Educação Temática**, Campinas, v. 7, n. 2, p.58-64, jun. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; LEMES, Maria Júlia R. Fundamentos da educação dos surdos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008. Cap. 1, p.13-30.

SIMONEK, Maria Cristina S. **Parecer n.º 001/97**. Conselheira de Fonoaudiologia Relatora (Aprovado na 56a. Sessão Plenária Ordinária, realizada em 31 de janeiro de 1997). Disponível em: <http://www.crefono1.gov.br/Noticias.aspx?n=311&t=11> Acesso em: 12 jul. 2012

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes. (Rio de Janeiro, 1932-1935). In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, 2005.

A educação do índio surdo brasileiro: implicações linguísticas

Shirley Vilhalva
Sílvia Andreis-Witkoski

1 Introdução

O Brasil sempre fora considerado um país monolíngue, independente do fato de existirem mais de duzentas línguas minoritárias usadas em seu território. Este falso consenso de unidade é um mito alimentado que estabelece uma norma padrão, advinda de uma posição preconceituosa que perpetua o ciclo vicioso da injustiça social, na medida em que só a alguns é dada a legitimidade de discurso via reconhecimento linguístico (BAGNO, 2005).

Apesar deste panorama nacional, o povo surdo, seguindo o movimento mundial por reconhecimento de seus direitos linguísticos, e após anos de luta e reivindicações, conseguiu, no ano de 2002, por meio da Lei 10.435, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, fosse reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade de pessoas surdas no Brasil. Deste modo, no território brasileiro, a partir desta conquista, a Libras, usada por pessoas surdas, passou a ser reconhecida como a segunda língua oficial do país.

Indubitavelmente, o reconhecimento da Libras é uma conquista histórica do povo surdo. Contudo, vale ressaltar que tal qual acontece com a Língua Portuguesa, que é a única língua oral legitimamente reconhecida como a oficial do país, a oficialização da Libras como segunda língua alberga também a perspectiva desta ser a única língua de modalidade visual-motora utilizada pelos surdos brasileiros. Novamente, o que se vê sendo perpetuada é uma visão homogeneizante, pela qual se desconsidera a presença do índio surdo no território brasileiro e a variação linguística destes sujeitos provenientes de diferentes comunidades indígenas.

Discutir as questões linguísticas em relação à educação do índio surdo brasileiro, a partir do referencial teórico de pesquisa da implementação do Projeto Índio Surdo nos territórios etnoeducacionais em Mato Grosso do Sul, constitui-se o objetivo deste, de modo a relacionar condições de equidade de direitos que precisam ser contempladas no âmbito educacional deste alunado, em consonância com a sua singularidade linguística, a fim de alcançar a qualidade de ensino bilíngue almejada também para o índio surdo.

2 Sobre o Projeto Índio Surdo

O Projeto Índio Surdo, desenvolvido nos territórios etnoeducacionais em Mato Grosso do Sul, foi coordenado pela professora-pesquisadora surda Shirley Vilhalva, a partir do olhar de quem também é surdo, contando, na pesquisa de campo, com o apoio de profissionais intérpretes indígenas e não indígenas que atuavam dentro das escolas indígenas. Historicamente, há uma parceria inicial entre a Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (FENEIS), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados e lideranças indígenas. Entre a implementação e o acompanhamento do projeto decorreram dez anos, durante os quais a pesquisadora realizou orientações junto aos núcleos responsáveis nas cidades e nas escolas dentro das comunidades indígenas, mapeando as necessidades tanto materiais quanto de formação de quem iria atuar com alunos surdos e surdocegos.

A atuação da pesquisadora manteve-se orientada a partir do princípio da necessidade de construir um trabalho coletivo dentro destas escolas, de modo que o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo de educação de surdos foram mantidos sob a responsabilidade do Núcleo de Atendimento aos Povos Indígenas nas Secretarias Municipais de Educação em parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS) e o Núcleo de Educação Especial (NUESP) quando estas parcerias existiam dentro do município.

O projeto teve como objetivo, ao estar presente nas escolas indígenas, viabilizar aos alunos surdos o direito à acessibilidade, principalmente com a presença do intérprete da língua brasileira de sinais, para uma comunicação efetiva no âmbito escolar. Por tal, apontou-se para a necessidade da atuação conjunta dos profissionais envolvidos na construção e implementação do projeto pedagógico que, pelos dados coletados em pesquisa, ainda não contempla, de fato, uma educação bilíngue de qualidade para os índios surdos em território nacional.

3 O índio surdo: os desafios educacionais e linguísticos

A experiência vivenciada na implementação deste Projeto, confirmou a ausência de materiais didáticos específicos, de tecnologia assistiva e de equipes bilíngues, destacando quão grave se constitui a falta de formação dos professores indígenas e não indígenas para atuar com alunos surdos e surdocegos.

Verificou-se que os dados da realidade na educação do índio surdo brasileiro apresentam similaridade com os problemas também encontrados na educação dos

alunos surdos não índios¹, mas que são potencialmente maiores, envolvendo inclusive a falta de reconhecimento linguístico das línguas de sinais utilizadas por diferentes comunidades indígenas.

Neste sentido ressalta-se que, apesar de historicamente já ter sido registrada a existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), desenvolvida nas selvas amazônicas por uma comunidade indígena de vários índios surdos e ouvintes, conforme foi atestado por Brito (1995), o reconhecimento oficial da Libras, conquistado em 2002, não se estende à LSKB, o que contribui para que permaneça pouco conhecida.

O hiato em relação ao reconhecimento das diferentes línguas de sinais utilizadas no território brasileiro é agravado pelo fato de que, raramente estas são registradas, sendo que as línguas de sinais indígenas praticadas pelos índios surdos em distintas comunidades do país, com suas especificidades culturais, étnicas e regionais, sequer são estudadas, registradas e divulgadas. Esta situação perdura, apesar de que

nas duas últimas décadas, [...] o panorama de reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, tornaram muito mais visível que o Brasil é um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes, que a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país. Emergem em vários fóruns o conceito de “línguas brasileiras”: línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros [...] independente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas (CALVET, 2007, p. 8).

Desta feita, apesar do conceito de “línguas brasileiras” estar na pauta de diversos espaços discursivos, na prática, dentro das escolas indígenas, ele pouco tem repercutido, sendo imensa a demanda por material bilíngue específico e pela formação de professores para atuar junto a estes alunos.

Apesar das dificuldades detectadas pelo Projeto, outras ações vêm sendo desenvolvidas. Em continuidade à proposta de desenvolvimento da educação de surdos realizada a partir do ano de 2011, a equipe vem buscando formas de alcançar a acessibilidade cultural e linguística para as comunidades surda, do surdocego e do índio surdo, de forma a contemplar as especificidades destas. Este novo projeto, descrito a seguir, está sendo realizado no Museu das Culturas Dom Bosco em Parceria com CAS/MS, a partir da parceria efetivada entre os seguintes profissionais: um técnico de museologia, uma professora e intérprete de Libras, instrutores surdos e uma professora surda da área da linguística:

o museu começa a reconhecer suas deficiências estruturais e conjunturais quanto ao complexo conceito de acessibilidade, para assim, minimizar es-

1 Sobre a problemática do ensino de surdos em escolas específicas sugere-se a leitura de ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012. Para a discussão das implicações da inclusão de surdos no ensino regular, sugere-se: ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

tes obstáculos e conseguir cumprir sua missão de colocar-se a serviço de uma sociedade em constante transformação, orientando seus trabalhos a fim de sensibilizar os indivíduos sobre o seu patrimônio cultural e de empreender um diálogo constante com diferentes públicos, atraindo-os para o conhecimento, por meio de atividades lúdicas e de aplicação das técnicas de conservação e preservação de seu acervo (LONKHUIJZEN, 2013, p. 13).

Destaca-se que nas escolas das comunidades indígenas, nos centros urbanos, quando há a presença de alunos surdos, estes geralmente são denominados como bilíngues em decorrência do envolvimento de duas línguas em seu cotidiano: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Contudo, a complexidade do processo educacional em algumas escolas indígenas fica ampliada diante da presença das diversas línguas de diferentes etnias, como é o caso de surdos que vivem em um ambiente multilíngue, não só de línguas indígenas, mas também do espanhol que é usado nos espaços fronteiriços de Mato Grosso do Sul com a Bolívia e o Paraguai, ou mesmo de um *pidgin* usado pela comunidade, comumente denominado de portunhol.

O panorama anterior tem como complicador o fato de que muitos índios surdos, apesar de estarem inseridos neste ambiente diglôssico, dominam apenas uma comunicação não-verbal, pautada em gestos e alguns sinais convencionados, que compartilham com familiares e amigos mais próximos. A base desta comunicação não-verbal dá-se a partir da criação de sinais emergentes, uma linguagem constituída no processo visual, usada pelos surdos indígenas e seus familiares ouvintes, ao buscarem a interação com o meio. Entende-se que esta produção de sinais emergentes advém da competência adaptativa dos surdos indígenas que buscam alternativas para se relacionar com seu entorno.

Sobre os sinais emergentes, conforme Nonaka (2004), estes merecem ser aprofundados por se constituírem como o ponto inicial de produção de novas línguas de sinais, na medida em que se manifestam nas ocasiões em que os indígenas surdos se encontram para interagir, dando início ao estabelecimento de sinais a serem difundidos em âmbito maior. Essa comunicação, que é também conhecida por sinais caseiros, demonstra constituir-se de

[...] criações gestuais estabelecidas por indivíduos surdos não fazendo parte de uma comunidade surda e vivendo integrados em ambiente ouvinte testemunhando o fato de que seres humanos, sem acesso direto a um modelo linguístico, são capazes de construir, por eles próprios, um sistema de comunicação gestual linguisticamente organizado. Este, baseado no canal visuo-gestual, parece satisfazer as funções centrais presentes na linguagem. (FUSELLIER, 2003, p. 2).

É importante observar que estes sinais familiares trazem uma gama de informações a respeito da comunicação que a família, em sua maioria ouvinte, estabelece com o filho surdo, ao criar um meio de comunicação visual usando todas as

formas naturais possíveis, que vão do apontamento aos gestos naturais. Contudo, é só pelo tempo de uso destes sinais criados dentro das necessidades do ambiente familiar, incluindo os amigos, que esta forma de interação dialógica vai se convencionando como um meio de comunicação essencial, à qual vão, aos poucos, acrescentando os recursos necessários para a compreensão dialógica entre pais ouvintes e filhos surdos.

Quando a comunicação feita com uso dos sinais familiares não flui, o uso do apontamento tenta solucionar a questão proposta, levando a interação dialógica para um nível mais abrangente. Albres (2005, p. 4) assinala sobre os sinais caseiros:

Sinais caseiros correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar, é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda; a família acaba lançando mão desse recurso apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho.

Vale destacar, também, que durante a pesquisa observou-se que o uso destes sinais caseiros parte de uma base referencial muito concreta, limitada a determinados assuntos, sendo que em algumas famílias a comunicação é ainda mais básica, limitada ao apontamento no momento da comunicação com o filho surdo.

Ao observar diversas situações de interação dos índios surdos, percebeu-se que estes apresentavam uma sinalização simples, até mesmo “incompleta”, se comparada à gramática formal, e numa observação mais atenta foi possível perceber que a sinalização se completa fortemente pelos olhares aprofundados no que querem dizer um ao outro, denotando um léxico restrito, em que predominam os gestos caseiros criados pelos próprios surdos para interagir com a família e as pessoas que os rodeiam, sem que muitos destes sequer utilizem um único sinal da Libras.

Diante de situações como esta, em que apenas sinais emergentes pautam as possibilidades de comunicação dos índios surdos até sua entrada na comunidade escolar, é enorme o desafio da escola para mediar os contatos iniciais destes com a língua de sinais e com o intérprete.

Vale ressaltar que o ingresso, na escola, de crianças que usam apenas os sinais caseiros é observado entre crianças surdas indígenas e não indígenas, sendo uma das razões pelas quais se questiona a inclusão destas na escola regular, já que nesta não podem contar com um ambiente naturalmente bilíngue para aprender Libras e vivenciar, em todas as situações escolares, a possibilidade de interagir por meio dela.

No caso do índio surdo, ainda é inviável numericamente a constituição de escolas indígenas bilíngues somente para surdos, pois as escolas regulares indígenas já são criadas como escolas bilíngues, conforme o Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009 no Art. 3º.

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercul-

tural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (BRASIL, 2009).

A presença do intérprete é, então, para este alunado, ao adentrar nas escolas indígenas, a forma de iniciar e ter contato com a língua de sinais. Sobre os intérpretes, vale ressaltar que a maioria deles são das cidades mais próximas das terras indígenas, com exceção da escola Araporã, que procura alocar, em seu quadro funcional, intérpretes indígenas, com vistas à preservação da cultura, da língua e do saber da comunidade.

Diante desta complexa caracterização dos índios surdos que fazem uso apenas de sinais emergentes, procura-se responder a questão, já formulada por Supalla (2006, p. 31), sobre qual seria a forma mais natural de transição dos sinais caseiros para a Língua de Sinais.

A partir dos resultados da pesquisa do Projeto Índio Surdo aponta-se para a necessidade de que o tema receba maior detalhamento, buscando registrar as diferenças linguísticas encontradas nas diversas comunidades indígenas, assim como incentivar a formação continuada de professores, intérpretes e demais profissionais surdos e ouvintes indígenas e não indígenas que atuem nas escolas indígenas.

Durante os processos de formação continuada dos profissionais é necessário conscientizá-los sobre a importância de valorizar o uso dos sinais emergentes empregados nas diferentes comunidades, mesmo que a Libras esteja presente nestas. Ressalta-se, também, a necessidade de que sejam feitas novas publicações, impressas e registradas em DVDs, sobre as variações linguísticas, tanto dos sinais emergentes, quanto das Línguas de Sinais Indígenas, como a Kaapor, a fim de preservar a cultura do povo indígena, promovendo uma educação bilíngue a partir dos referenciais culturais do próprio alunado.

4 Considerações finais

A educação dos surdos, construída dentro dos princípios do respeito à sua cultura e às identidades surdas, encontra-se ainda em processo, e ainda longo é o caminho a percorrer. Neste sentido, vale destacar o quão recente é a conquista pelo reconhecimento da Libras, como a segunda língua oficial do país, típica das comunidades surdas brasileiras. É visível o quanto são potencialmente maiores os desafios da educação de índios surdos, diante do fato de que a legislação brasileira mantém um hiato em relação à Língua de Sinais Indígena, pois parte do monolíngüístico em que predomina a Língua Portuguesa.

Desconstruir os mitos de uma falsa hegemonia linguística em relação às línguas visual-motoras, tal qual as orais, deve fazer parte das políticas linguísticas oficiais do país, de modo que o índio surdo brasileiro também tenha direito a um ensino bilíngue que respeite e valorize sua cultura, da qual a língua é a expressão máxima.

Com o projeto Índio Surdo foi possível ampliar o conhecimento em relação a estes sujeitos. Ficou evidente a necessidade do registro dos sinais emergentes existentes e da história do índio surdo nas comunidades indígenas. Também ficou patente que é indispensável promover a formação dos docentes e funcionários das unidades escolares indígenas e a discussão das adaptações curriculares e estratégias de ensino que possibilitem um ensino de qualidade para este alunado, com a valorização de sua cultura tal qual anseia-se em relação ao aluno surdo não indígena.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 70 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

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

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz?** São Paulo: Loyola, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

FUSELLIER, Ivani dos Santos Souza. Processos cognitivos e linguísticos da gênese das línguas de sinais: emergência e desenvolvimento das línguas de sinais primárias (LSP) praticadas por indivíduos surdos sem contato com uma comunidade surda. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5 p. 51-80, 2003.

LONKHUIJZEN, Dirceu Maurício Van; CANDIA, Claudia Ester Soares; VILHALVA, Shirley. **Iniciativas de acessibilidade no Museu das Culturas Dom Bosco** – MCDB, apresentado no Fórum do Instituto Nacional dos Surdos – INES, Rio de Janeiro, 2013.

NONAKA, Angela M. The forgotten endangered languages: Lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor Sign Language. **Language in society**, v.33, n. 5, p. 737–767, 2004.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científica
e Tecnológico do Paraná



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



9 788570 141125 >