



Evento: XXVI Jornada de Pesquisa

OS SURDOS E OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA ¹

THE DEAF AND THE CONTEXTS OF SCHOOL EDUCATION

Franciele Fernandes da Silva², Maria Simone Vione Schwengber³, Daniela Medeiros⁴

¹ Projeto de pesquisa de mestrado desenvolvida na Unijuí, texto componente da dissertação intitulada “Escola Comum Inclusiva: (Im)Possibilidades de Subjetivação dos Surdos no seu Processo de Escolarização - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

² Bolsista Capes; Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Educação nas Ciências - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Email: franciele.silva@sou.unijui.edu.br.

³ Profª Drª no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Educação nas Ciências - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Email: simone@unijui.edu.br.

⁴ Profª Drª no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi. Email: daniela.medeiros@iffarroupilha.edu.br.

RESUMO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado, intitulada “Escola Comum Inclusiva: (Im)Possibilidades de Subjetivação dos Surdos no seu Processo de Escolarização” desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Educação nas Ciências da Unijuí. Diante disso, questionamos, para além das aprendizagens: como os processos de subjetivação colaboram e/ou interferem no processo de escolarização dos surdos? Este trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese daquilo que compõe o capítulo 1 (campo teórico) desta produção. A pesquisa encontra-se, no vigente período (2021), em desenvolvimento em uma escola comum inclusiva, situada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul (RS) tendo dois estudantes surdos como sujeitos colaboradores desta pesquisa. Destacamos que, no contexto atual as discussões que precedem a inclusão dos surdos em escolas comuns é permeada por muitas incertezas e se faz ver a necessidade de cada vez mais haverem estudos e ações que permitem efetivar-se uma inclusão que seja de fato para todos e atenda às especificidades desses sujeitos e todo o público alvo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Escola Comum Inclusiva. Processo de Escolarização. Surdos.

ABSTRACT

This text is part of a master's thesis entitled “Common Inclusive School: (Im)Possibilities of Subjectivation of the Deaf in their Schooling Process” developed in the Graduate Program *Stricto Sensu* Educação nas Ciências at Unijuí. Therefore, we ask, beyond learning: how do subjectivation processes collaborate and/or interfere in the process of schooling of the deaf? This work aims to present a synthesis of what makes up chapter 1 (theoretical field) of this production. The research is, in the current period (2021), under development in a common inclusive school, located in the northwest region of the state of Rio Grande do Sul (RS) with two deaf students as collaborating subjects of this research. the discussions that precede the inclusion of deaf people in common schools are permeated by many uncertainties and there is a need for more and more studies and actions that allow for an inclusion that is in fact for



everyone and meets the specificities of these subjects and the entire target audience of inclusive education.

Keywords: Inclusive Common School. Schooling Process. Deaf.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado, intitulada “Escola Comum Inclusiva: (Im)Possibilidades de Subjetivação dos Surdos no seu Processo de Escolarização”. Diante disso, questionamos, para além das aprendizagens: como os processos de subjetivação colaboram e/ou interferem no processo de escolarização dos surdos? Os sujeitos da pesquisa são dois estudantes surdos incluídos em uma escola comum inclusiva, situada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul (RS). Desse modo, o presente texto é uma síntese daquilo que compõe o capítulo 1 (campo teórico) da dissertação. Dado o tipo de escrita que este trabalho se configura, destacamos partes importantes deste capítulo que mobilizaram nossas discussões.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE VEM CONSTITUINDO OS DISCURSOS SOBRE A HISTORICIDADE DA SURDEZ?

Historicamente, a educação dos surdos foi/vem sendo marcada por muitos acontecimentos e processos de lutas e conquistas. Entretanto, por muito tempo, esses sujeitos foram vistos como anormais, considerados loucos. Diante dessa concepção, a surdez era eliminada com a morte ou o abandono desses sujeitos (BAGGIO; NOVA, 2017). Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou, pior, que fossem imbecis (MARTINS, LISBÃO, 2019). Tais ideias estavam baseadas na visão aristotélica de que a fala se atrelava ao ato de pensar, portanto, um sujeito que não falasse estava necessariamente condicionado ao não pensamento, ao não uso da linguagem (MARTINS; LISBÃO, 2019).

Contudo, mais tarde, no início do século XVI, surgiram ações e discussões segundo as quais “os surdos poderiam aprender por meio de procedimentos pedagógicos sem que houvesse interferências sobrenaturais ou milagrosas da surdez” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p. 203). Diante disso, os primeiros surdos que tiveram acesso à educação formal foram os filhos dos representantes da nobreza européia (do século XVI), para que fossem considerados capazes de herdar títulos e propriedades. Por isso, deveriam saber falar, ler e escrever. Percebe-se que é



nesse viés de interesse econômico e de status social que se dá os primeiros movimentos de ensino e “escolarização” dos surdos. Neste período, o processo de instrução dos surdos ocorreu nas casas daqueles que na época tinham condições de pagar (através de preceptores: abades, pessoas vinculadas à igreja). Assim sendo, o abade Ponce de León, ganha destaque, tendo em vista que foi ele quem desenvolveu o alfabeto manual¹ e ganhou notoriedade ao educar os filhos da corte espanhola.

A história moderna dos surdos e da surdez tem como marco o ano de 1755, data a partir da qual “começam a surgir informações sobre surdos em situações educacionais que privilegiam o uso da língua de sinais e a presença de professores surdos na educação” (BAGGIO; NOVA, 2017, p. 31). Isso aconteceu em decorrência do trabalho de Charles-Michel de L’Épée, que após um encontro com crianças e jovens surdos das ruas de Paris, aprendeu a língua usada por eles e passou a instruí-los numa pequena escola que, ampliando-se, adquiriu forma, dando origem ao Instituto Nacional de Surdos de Paris (BAGGIO; NOVA, 2017); - a primeira escola de surdos no mundo. Há nesse contexto, e com o passar do tempo, uma mudança (lenta e gradativa) que produz (e vai produzindo) no mundo outra forma de olhar e compreender os surdos. Destacamos alguns desses fatos/acontecimentos que foram, mesmo que de forma, por vezes, limitada, trazendo contribuições a esses sujeitos.

Mundialmente, as ações se deram a partir da criação da primeira escola de surdos-mudos² de Paris, por Charles-Michel L’Epée (1755). Em seguida, quase um século depois, destaca-se, a criação da Universidade de Gallaudet nos Estados Unidos por Hopkins Gallaudet e Laurence Clerc (1857). E, no Brasil, na segunda metade de XIX, a educação de surdos teve início com a chegada do educador francês, Ernest Huet a convite de Dom Pedro II, no ano de 1857, com a criação do Instituto Nacional de Surdos-mudos³.

Entretanto, em diferentes partes do mundo, as línguas de sinais não foram reconhecidas

¹ O alfabeto manual é utilizado para soletrar manualmente as palavras, não é uma língua e sim, um código de representação das letras alfabéticas. No Brasil, o alfabeto manual é composto por 27 formatos (contando o grafema ç que é a configuração de mão da letra c com um movimento trêmulo) (GESSER, 2009).

² Destacamos que a expressão “surdo-mudo” não se utiliza nos dias atuais, porém como os surdos vem de um processo de conquistas gradativas, essa mudança na nomenclatura, foi mais um avanço, tendo em vista que os surdos são somente surdos e/ou podem ser surdo e mudo em alguns casos. No entanto, depende da especificidade de cada sujeito e diante disso, não são todos assim como antigamente eram vistos e rotulados.

³ Criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, um século após sua fundação, por meio da Lei nº 3.198, de 6 de julho, a instituição tornar-se-ia, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na qual, dedica-se ao ensino de crianças surdas há mais de 160 anos e atende hoje em dia cerca de 600 alunos (INES, 2021).



enquanto língua natural dos surdos. Isso porque, “por muito tempo foram consideradas variações da língua oral majoritária, com gestos e sinais tidos como sem nenhuma consistência linguística” (TURETTA; LACERDA, 2019, p.24). Nisso, destacamos, o Congresso de Milão (1880), evento que até hoje é lembrado por todos os surdos, pois marca a imposição do oralismo⁴ na educação desses sujeitos, influenciando significativamente a construção da sua história.

Mesmo tal Congresso (1880) ocorrendo no final do século XIX, as discussões decorrentes dele permaneceram “fortes” por muito tempo, quando discutia-se sobre o processo de escolarização dos surdos. Isso aconteceu após (e durante) esses “primeiros passos” (criação das primeiras escolas de surdos, em Paris, nos EUA e na sequência, no Brasil), tomados para que a língua de sinais fosse vista/reconhecida e os surdos tidos como sujeitos singulares, de potencialidades; capazes, e não como já haviam sido vistos por muito tempo, como aqueles que nem educados poderiam ser (MARTINS, LISBÃO, 2019). Há, nesse contexto, um retrocesso, em relação aos primeiros movimentos feitos pelo abade L'Épée que no ensinar as crianças em Paris, utilizava a língua de sinais.

É importante ressaltar que no período em que ocorreu o Congresso (1880), surgiram divergências entre os educadores⁵ a respeito do método mais adequado para a educação de surdos. Enquanto “os adeptos de L'Épée defendiam o uso da língua de sinais, outros renomados educadores defendiam o método oral”, ou seja, “para os pedagogos oralistas, o propósito da educação do surdo deveria ser ensiná-lo a falar (modalidade oral-auditiva)” (BAGGIO; NOVA, 2017, p. 32).

Deste modo, os surdos que utilizavam da língua de sinais, os faziam às escondidas a fim de que não fossem pegos e destinados a algum tipo de castigo como já havia acontecido. Embora os registros nos mostram dificuldades enfrentadas pelos surdos, ainda existem alguns defensores do oralismo como método mais adequado à educação de surdos. Apesar da proibição do uso da língua de sinais, os surdos continuaram a usá-la nos seus espaços de convivência.

Em 1960, o linguista William Stokoe demonstrou do ponto de vista científico o caráter linguístico das línguas de sinais, ao estudar a língua de sinais americana (ASL)⁶. Nela, ele

⁴ Caracterizado pela imposição do método oral (uso da fala e da leitura labial) como única possibilidade linguística para a educação dos surdos.

⁵ Além dos educadores, na época muitos médicos e padres também assumiram essa função.

⁶ Em inglês, significa American Sign Language - ASL.



identificou os princípios estruturais semelhantes a aqueles observados nas línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004; MARTINS; LISBÃO, 2019). Isso modificou, “no âmbito da ciência, o modo de compreender a língua de sinais e sua relação com o aprendiz surdo” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p.215). Essa é a “razão de terem ocorrido mudanças discursivas e avanços nas relações de empoderamento linguístico no século XX” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p.215). Dessa forma, em vez de, apenas, “ser representativa de gestos ou mímicas, a língua de sinais passou a valer como sistema linguístico” (MARTINS; LISBÃO, 2019, p.215).

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são, portanto, línguas espaço-visuais, isto é, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. Assim, ao encontro do visto por Stokoe (1960) nos seus estudos, segundo Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais, são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda.

Nessa perspectiva, no Brasil, na década 1980, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos). A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993. Desde a sua criação até então (2021), a FENEIS atua diretamente junto às comunidades surdas, lutando por objetivos específicos e de extrema importância para as pessoas surdas do país e procurando atender a todas as suas necessidades específicas (FENEIS, 2021).

A ideia do surdo como um sujeito com direito ao desenvolvimento pleno e como sujeito social e historicamente inserido só começou a aparecer no discurso educacional brasileiro nas últimas três décadas do século XX. Muito disso se dá, por meio da criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), dos movimentos que foram ocorrendo a partir disso (e durante isso), bem como por meio da atuação da FENEIS, em prol das lutas, objetivos e especificidades dos surdos.

Assim, reconhecida como um sistema linguístico com os estudos de Stokoe (1960) e de outros estudiosos dessa temática⁷, “a língua de sinais retornou a educação, e surgiram novos paradigmas a considerar a educação bilingue e bicultural do surdo e estabelecer as bases de uma

⁷ Alguns nomes: Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004).



educação de surdos realmente emancipatória” (BAGGIO, NOVA, 2017, p. 43). A surdez passou, assim, a ser considerada uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo, subjetivo, e cognitivo dessa pessoa (BAGGIO; NOVA, 2017). A língua de sinais aparece, então, diretamente ligada a tais relações e ao desenvolvimento do sujeito, sendo elemento central nos seus processos de significação, interação e subjetivação.

Ao longo dos anos (e séculos) que se passaram, muitos outros documentos nacionais e internacionais marcam legalmente as conquistas alcançadas pelos surdos e também, as dos demais sujeitos com deficiência. Nesse viés, pela necessidade de fazer um recorte para esta pesquisa, farei menção aqui, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que trata sobre a inclusão do público alvo⁸ da educação inclusiva no contexto atual da educação brasileira.

A Política de Inclusão (2008) é mais um documento que reconhece a Libras⁹ como forma legal de comunicação dos surdos, mencionando a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta tal Lei (2002). Dessa perspectiva, refere como objetivos: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares¹⁰, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais desses sujeitos (BRASIL, 2008).

Destacamos, sobretudo, que há outros documentos que marcam hoje o processo de escolarização dos surdos¹¹. Desse modo, ao encontro da perspectiva da Política de Inclusão (2008) ressaltamos alguns deles, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹² (LDB), que prevê adaptações curriculares para sujeitos com deficiência; a Lei nº 10.436/2002,

⁸ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁹ A partir deste momento utilizaremos o termo Libras para referenciar a língua de sinais tendo em vista ser a língua natural dos surdos brasileiros.

¹⁰ Nesta pesquisa, utilizamos o termo “escola comum” pela compreensão de que este é um lugar/espço comum a todos, com e/ou sem deficiência. Sobretudo, para mantermos a fidelidade ao texto, utilizamos o termo que aparece de modo literal no documento: “escola regular”.

¹¹ Segundo Quadros (1997), a educação de surdos é marcada por fases. A primeira fase, o - oralismo - que ganhou destaque através do Congresso de Milão (1880); a segunda fase é a do - bimodalismo - que é o português sinalizado e caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala. E, por fim, a terceira é a fase da transição, no qual aparece então uma proposta educacional fundamentada na educação de surdos pelo bilinguismo - (que é a que se mantém atualmente), sendo: a Libras, primeira língua (L1) do surdo e o português a segunda (L2).

¹² Lei nº 9.394/1996.



que reconhece a Libras como língua oficial de instrução dos surdos no Brasil e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta tal Lei. Em consonância a isso, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras. Destaca-se que, entre eles, há alguns objetivos em comum no que tange a educação inclusiva, tais como: a garantia do acesso e permanência dos sujeitos na escola; a oferta de AEE, apoio de profissionais especializados e atenção às necessidades específicas de cada sujeito.

No movimento de pesquisa aqui tomado, tratamos da educação escolarizada uma vez que a centralidade deste estudo se dá nos aprendizados e subjetivações dos surdos na escola comum¹³ e não nos demais lugares. Tal recorte se dá, pois, no decorrer do processo de escolarização desses sujeitos surgiram escolas específicas para surdos, tratando especificamente do seu público alvo.

Embora tal ensino tenha ocorrido em diferentes espaços, na atualidade, os documentos vigentes apontam para que o ensino de pessoas com deficiência seja no contexto da escola comum. Diante disso, levantamos as seguintes questões: de que forma cada um (as comunidades surdas e os demais surdos) se coloca diante desse “novo/a” cenário/perspectiva da educação inclusiva? Como cada um se sente? Como (e quando) os surdos, diante desse processo de inclusão, se sentem pertencentes à escola comum inclusiva? Essas e algumas outras inquietações serão discutidas nas seções a seguir.

2 CONJECTURAS ACERCA DA INCLUSÃO DOS SURDOS: UM PARALELO ENTRE A ESCOLA COMUM INCLUSIVA E A ESCOLA BILÍNGUE

Para discorrer sobre a escola comum inclusiva e a escola bilíngue, tomamos para esta discussão, alguns materiais que julgamos serem indispensáveis para pensar a problemática que nos toma e o contexto em que isso ocorre. Entre os autores/fatos que fazem parte desta escrita abordaremos mais especificamente: alguns pontos da Política de Inclusão (2008), contribuições feitas por Limeira de Sá (2011) presentes no livro intitulado “Surdos qual a escola?” e ainda por conseguinte uma carta enviada ao Ministro da educação em 2012, escrita pelos primeiros 7 (sete) doutores surdos do Brasil.

¹³ Nesta pesquisa utilizamos o termo “comum” ao invés de “regular”. Segundo o dicionário on line o termo “comum” se refere a “Que pertence a todos ou do que cada um pode fazer parte ou participar” (DICIONÁRIO ON LINE, 2021).



No livro “Surdos qual a escola?” a autora Limeira de Sá (2011), tensiona e problematiza junto a outros autores¹⁴ qual é a escola para os surdos. Tais problematizações se dão com “a união de esforços de muitas pessoas capacitadas que transferiram suas experiências e paixão para um objetivo comum: defender as escolas e as classes de surdos como alternativa legítima e possível, a despeito das ameaças” (SÁ, 2011, p. 05).

As ameaças que Sá (2011) menciona tratam-se especialmente das políticas de inclusão, especificamente a de 2008, entre outros documentos (conforme citado anteriormente) que preveem a inclusão dos surdos em escolas comuns. Essa preocupação se destaca, pois nessas escolas trabalha-se com inclusão do surdo, mas não na atenção das suas especificidades linguísticas para seu aprendizado. Para que essa atenção viesse a ocorrer de fato, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser sustentado pela Libras: a língua natural dos surdos (L1) e português como L2, isto é, pelo bilinguismo - fato que será destacado a seguir na Carta (2012) enviada ao ministro da educação.

Existe um “Movimento pelas Escolas Bilíngues para Surdos”, que tem caminhado com “outra concepção de escola ideal para os surdos”, ou seja, neste movimento a escola ideal é “um espaço para estudantes surdos, fluentes em línguas de sinais, com professores surdos, e ouvintes também fluentes em Libras, e essa seria a língua de instrução de todos os conteúdos e práticas realizadas na escola” (BREGONCI, 2018, p. 108). Diante disso, podemos pensar “de que forma a escola seria capaz de socializar, promover o desenvolvimento cognitivo, ampliar habilidades linguísticas orais ou escritas se não houver uma língua a ser partilhada?” (MOURA, 2011, p. 155).

Nessa direção, destacamos a Libras como uma “ferramenta” que permite e promove a comunicação e movimentos de socialização, desenvolvimento, ampliação das habilidades linguísticas dos surdos. O movimento de busca por uma escola bilíngue “vem caminhando em uma direção na qual as diferenças linguísticas e culturais têm sido a principal bandeira de luta” (BREGONCI, 2018, p.108-109). Para tanto, apresenta-se, a comunidade surda como “um grupo minoritário e cuja peculiaridade demanda um contexto diferenciado de aprendizagem” (BREGONCI, 2018, p.108-109).

¹⁴Alguns nomes como: Prof. Dr. Fernando C. Capovilla e a Prof. Dra. Gladis Perlin (1ª surda a se formar doutora), que participaram dos escritos contidos na carta enviada ao ministro da Educação em 2012 apelando ao direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros; - discussão que será proposta ao longo desta escrita.



No âmbito educacional brasileiro, e a partir da proposta da Política de Inclusão (2008), estamos vivenciando mudanças decorrentes de alterações significativas propostas/impostas por tal Política. Nessa direção, diz-se “que o contexto desta política é o paradigma da ESCOLA PARA TODOS” (SÁ, 2011, p.17). Entretanto, nesse paradigma o centro desta colocação em propiciar escola para todos, é considerar o constitucional direito à Educação, “direito este que têm todos os brasileiros – todos, indistintamente – sejam surdos, deficientes físicos, com altas habilidades, cegos, autistas, deficientes mentais, brancos, negros, amarelos, pobres, ricos, rurais, urbanos etc” (SÁ, 2011, p.17) - e não uma escola que atenda às necessidades específicas de cada sujeito.

Há dois movimentos no que tange aos surdos: primeiramente, se olharmos para o passado, a educação dos surdos nos ajuda a pensar sobre como os surdos foram sujeitados a uma condição que os coloca em uma perspectiva médico-clínica, isto é, uma perspectiva que desconsidera as potencialidades dos sujeitos que não ouvem; por outro lado, salienta que na atualidade temos o ideal de uma Escola Inclusiva, que, numa perspectiva de Política de Estado, vem se configurando como uma escola para todos (BREGONCI, 2018). Contudo, fala-se muito em “Escola para Todos, mas geralmente não se diz que ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA” (SÁ, 2011, p.17) - perspectiva que é defendida por boa parte da comunidade surda.

Para Sá (2011, p.17), entre outros autores¹⁵ (como, os sete doutores surdos, que enviaram uma carta ao ministro da educação), que colaboram a discussão proposta “sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos”. Segundo Sá (2011), o “direito de estar” deve “ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa” (SÁ, 2011, p.17). Na busca por uma escola inclusiva o que “resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos, é atender ao que sinalizam os especialistas das áreas (que têm sido tão desprestigiados) e os achados científicos” (SÁ, 2011, p. 17). Sob esta perspectiva, destaca-se que, a “inclusão escolar não é o objetivo final!”. O que estamos assistindo no Brasil é a uma

¹⁵ Prof^a.Msc. Shirley Vilhalva, Prof. Dr. Wilson Miranda, Prof. Msc. Emiliana Faria Rosa, Profa. Dra. Maria Cecília de Moura, entre outros.



ineficácia em atender ao direito que tem cada pessoa de ser atendido em sua singularidade (SÁ, 2011).

No cenário da educação brasileira, Sá (2011, p. 17) pontua muitas problematizações que são recorrentes, isso porque há a compreensão de que “em nosso país, a chamada ‘Inclusão’ tem sido entendida meramente como socialização na escola regular”. A autora (2011, p.17) nos desafia, assim, a pensar sobre o que seria “garantir o direito à Educação para Todos”? Acaso, seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças? Entendemos que “não é colocando todos em um só espaço que será garantida a inclusão desses sujeitos”, principalmente, “se este ‘enriquecimento’ favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do ‘diferente’ em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas etc.” (SÁ, 2011, p. 17).

Para Fabris e Lopes (2017, p. 107), é importante “perceber que a inclusão não significa ocupar o mesmo espaço físico. A acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive”. Nesse sentido, “vale o alerta para que olhemos para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos em suspeita” (FABRIS; LOPES, 2017, p. 107). Diante disso, se dá a luta pela manutenção das escolas de surdos uma vez que atenta ao sujeito e suas especificidades linguísticas, culturais, ao invés de tomá-lo em uma perspectiva considerando o todo em uma ‘escola para todos’.

Advinda das imposições feitas aos surdos através das políticas de ‘inclusão’, tomamos neste momento a Carta Aberta dos doutores surdos ao ministro da educação, em 2012. Esta Carta foi escrita pelos primeiros 7 (sete) doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Nela, o foco de sua escrita se dá na reivindicação desses doutores pelo seu direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros. Logo, eles destacam a Libras como primeira língua (presente no ensino, como L1, em escolas para surdos), bem como a manutenção das escolas e classes de surdos que atendem a esta demanda (CAMPELLO, et al. 2012).

O contexto em que tal Carta (2012) foi escrita é justamente quando a inclusão dos surdos encontra-se em instabilidade (e se mantém até hoje, 2021), isso porque após a instituição da Política de Inclusão (2008) muitas escolas de surdos fecharam¹⁶. Diante desse cenário de

¹⁶ Dados divulgados pela Secretaria de Educação (SEDUC) no Seminário debate Teorias, Políticas e Práticas na área em 2019, apontam que a rede estadual de ensino conta com apenas cinco escolas específicas para surdos. Elas



fechamento das escolas bilíngues, já visto e previsto por Sá (2011) (quando destaca que a inclusão tem sido vista meramente como uma inserção dos sujeitos em escolas comuns), a Carta enviada ao então ministro da educação, naquele momento Aloizio Mercadante, traz o apelo para que seja garantido o direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira Língua. Reconhece-se, que todos têm direito a ‘escola regular inclusiva’ desde que esse não seja o único e nem o melhor espaço onde todas as crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CAMPELLO, et al. 2012).

Para sustentar tal defesa, destaca-se na Carta (2012) alguns dados e resultados de pesquisas que mostram que os surdos que são melhores incluídos socialmente são os que estudam em escolas bilíngues. Os doutores surdos¹⁷ relatam, por sua vez, o baixo número de escolas bilíngues no país sendo, até o decorrido ano de 2012, cerca 50 (cinquenta) escolas, não conseguindo, portanto, atender a toda a demanda que existe no contexto da educação brasileira de surdos (CAMPELLO, et al. 2012).

Diante disso, destacamos a importância da Libras nesse contexto, em razão de que “sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído” e o que pode acontecer é “as partes envolvidas (no caso a professora e os alunos Surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo” (MOURA, 2011, p.160). Uma vez que isso ocorra, o que acontece “dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina” (MOURA, 2011, p.160). O surdo então “passa” pela escola, mas não tem seu aprendizado consolidado. Sob esse pensamento, vale o questionamento: como esse sujeito desenvolve um sentimento de pertencimento nesses espaços escolares se não tem suas especificidades atendidas?

Por esses e outros motivos se dá a reivindicação dos surdos na Carta (2012) enviada ao ministro. A Carta ainda traz outro ponto importante: a concepção que se tem de que as escolas dos surdos são segregacionistas. Contudo, eles salientam que dói para eles verificar que os espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre pares falantes da Libras têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Sobretudo (eles destacam que) isso não é

estão localizadas nos seguintes municípios: Porto Alegre, Esteio, Novo Hamburgo, Caxias do Sul e Santa Maria. Além disso, outras 707 instituições de ensino do Estado fazem o atendimento inclusivo dos 1.279 alunos surdos e deficientes auditivos matriculados nas escolas estaduais (BRASIL, 2019).

¹⁷ Dr^a. Ana Regina e Souza Campello; Dr^a. Gladis Teresinha Taschetto Perlin; Dr^a. Karin Lilian Strobel; Dr^a. Marianne Rossi Stumpf; Dr^a. Patrícia Luiza Ferreira Rezende; Dr. Rodrigo Rosso Marques; Dr. Wilson de Oliveira Miranda.



verdade. A escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem ter as mesmas oportunidades de conhecimentos - fato que se acentua no caso dos surdos que não têm o ensino na sua primeira língua (CAMPELLO, et al. 2012).

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: não seria a escola comum segregacionista? Já que em parte não atende às especificidades dos surdos, mas mesmo assim os coloca com ouvintes que não sabem a Libras? Com isso, além de não terem as mesmas oportunidades de conhecimento, também ficam ‘isolados’ apenas em comunicação com a intérprete?! Qual a influência e/ou contribuições decorrentes da Política de Inclusão (2008) para que isso aconteça no âmbito da educação dos surdos?

Fabris e Lopes (2017, p.117) apontam que “trata-se de um tempo em que podemos estar incluídos/inseridos nos mesmos espaços, podemos compartilhar condições materiais e financeiras semelhantes, podemos fazer o discurso de múltiplas aprendizagens e das capacidades dos sujeitos”. Mas, para as autoras (2017, p.117), no modo “relacional e subjetivamente a discriminação contra o outro ainda se mantém em nossa cultura, constituindo muitas práticas que podemos ver nas escolas, nas ruas, no mercado, etc.”.

Recentemente, em 2019, no Rio Grande do Sul (RS), mais uma escola de surdos entrou em alvo para fechar. A Escola Concórdia, abrigava 88 alunos e empregava 20 professores/as, localizada em Porto Alegre/RS, que tem 54 anos e foi incorporada pela Ulbra no auge da Universidade, em 1996. Na crise de 2009, a Escola Concórdia perdeu o status de filantropia e com isso, começaram as ameaças de fechamento, que se concretizam no final de 2019 com a Recuperação Judicial da Aelbra (mantenedora da Ulbra) (ILHA, 2020). Diante de tal ameaça, a Diretora da Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, Renata Heinzelmann, foi uma das dezenas de pessoas que foram em carreata até a porta do colégio, na tarde do sábado, 26 de setembro – Dia nacional do Surdo –, para protestar contra o fechamento da unidade.

Na ocasião da carreata¹⁸ Renata concedeu uma entrevista ao Jornal Extra Classe em Libras, traduzida pela professora Katherine Carol Halberstadt. Nesse momento, mencionou sua preocupação com o público acolhido pela Escola Concórdia e destacou: “Estamos muito preocupados porque percebemos a importância estratégica da Concórdia para nossa

¹⁸ A carreata percorreu várias ruas da zona norte de Porto Alegre e reuniu dezenas de pessoas. Com balões azuis e faixas de protesto pelo fechamento, a manifestação coincidiu com o Dia Nacional do Surdo.



comunidade”. E mais, problematiza em sua fala: “Quem vai acolher esses alunos? Nas escolas públicas é muito difícil, a maioria dos professores não é fluente na língua brasileira de sinais e os alunos especiais acabam ficando solitários. E solitário ninguém aprende” (ILHA, 2020, s.p).

Nesse contexto, observa-se que, ainda em 2020, 08 (oito) anos depois da Carta (2012) enviada ao ministro Mercadante os surdos permanecem no contexto de fragilidades ainda muito presente no seu processo de escolarização. Diante disso, permanecem muitas dúvidas sobre como e em que momento esses sujeitos têm/consolidam um sentimento de pertencimento ao espaço escolar? Onde isso ocorre? Somente em uma escola bilíngue ou em uma escola comum ‘inclusiva’? Mas então, o que permite efetivar a inclusão?

Entendemos a inclusão como um conjunto de práticas que “subjativam os indivíduos e os conduzem a olhar para si e para os outros” (FABRIS; LOPES, p. 117). Nessa perspectiva, a escola é um espaço que pode (ou deveria) ser propício para estes processos de subjetivação. A “promoção de novas subjetividades, de outras formas de vida, é possível quando nos engajamos as lutas cotidianas, não para uma luta final e definitiva, mas para ativar a coragem de sempre nos mantermos em ação” (FABRIS; LOPES, 2017, p.111).

Para Mantoan (2017, p. 42) a inclusão “nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula;”. Desse modo o “ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos”. Segundo a autora (2017, p. 42) o que se percebe é que, “nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefício para certos alunos”.

Em face do exposto por Mantoan (2017), seria esse o caso dos surdos? Estariam eles sendo alvos dessa inclusão que exclui, quando postos em escolas comuns ao invés de escolas bilíngues? Embora não se tenha uma resposta concreta sobre isso, fato é que, a passagem que temos de fazer de uma escola que “celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, é estreita, incômoda, exigente” (MANTOAN, 2017, p.42) - fato que fica notório no caso dos surdos que ao invés de querer a escola comum, defendem (em maior parte) a escola bilíngue.

Diante de tais discussões, entendemos que a escola das diferenças é a escola na



perspectiva inclusiva. Não obrigatoriamente aquela que assim se intitula, mas aquela que vivencia isso na prática diária. Diante disso, na escola comum inclusiva “sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis” (ibidem, 2010, p.10) . Tais processos de ensino e aprendizado, são, por sua vez, neste contexto, “impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte” (ROPOLI, et.al, 2010, p.10).

Nisso, destacamos que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (ROPOLI, et.al, 2010, p.10) . Destaca-se, todavia, que “não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (ibidem, 2010, p.10) . Para que essa escola possa se concretizar “é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (ibidem, 2010, p.10) de modo que, atendam as especificidades de cada sujeito que chega e faz parte da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão dos surdos e dos sujeitos com deficiência é permeado por muitas mudanças e por vezes, constantes momentos de instabilidade. Em relação aos surdos, percebemos com o passar do tempo uma mudança (lenta e gradativa), mas que produz (e vai produzindo) no mundo outra forma de olhar e compreender os surdos. Esta colocação se dá, pois no “início” ao longo da sua história o que predominava era a concepção da surdez como uma anomalia, eram vistos como loucos, incapazes de aprender e se desenvolver. Entretanto, após a Libras ter seu reconhecimento linguístico, a surdez passou a ser considerada uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo, subjetivo, e cognitivo dos surdos. Embora tal mudança ao longo do processo seja de extrema importância, a discussão ora descrita ao longo deste texto, evidencia que ainda permanecemos em um movimento de lutas e conquistas quanto ao processo de escolarização dos surdos, principalmente, quanto à escola que melhor atende a educação desses sujeitos. Desse modo, destacamos que o processo de inclusão



é algo contínuo, que exige um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos e que faz-se necessário haver discussões, problematizações na busca de proporcionar ações que nos permitam efetivar a inclusão a todos os sujeitos de acordo com as suas especificidades sejam elas linguísticas e/ou culturais.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça. **LIBRAS**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 10/ago/2020.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 10/ago/2020.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm Acesso em: 10/fev/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/2008a. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiunvHPou_xAhWHnpUCHTIdCecQFjAAegQIBRAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2Fpoliticaeducespecial.pdf&usg=AOvVaw2uUG7-LxbYliE4Y15aeFtR Acesso em 10/fev/2021.

BREGONCI, Aline de Menezes. A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS PENSADA A PARTIR DA LÓGICA DA ESCOLA PARA TODOS: Egocentrismo, altruísmo, tradução e justiça cognitiva. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; JÚNIOR, Euluze Rodrigues da Costa (Organizadores). **Educação de Surdos: políticas, práticas e outras abordagens**. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza, et al. 2012. **Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjKk7mD0IDvAhUOJLkGHQdeArEQFjAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww2.unirio.br%2Funirio%2Fchs%2Feducacao%2Fgrupos-de-pesquisa%2FCARTAABERTADOSDOUTORESURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf&usg=AOvVaw3Ca2Fza3ujMppx6oLJlcE7> Acesso em: 10/fev/2021.



COMUM. *in*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comum/>. Acesso em: 09/08/2021.

FENEIS - **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Disponível em: <https://feneis.org.br/> Acesso em: 20/02/2021.

FABRIS, Eli Henn; LOPES; Mau/ra Corcini. **Inclusão & Educação**. 1 ed.;2. reimp.--Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201/7. (Coleção Temas e Educação)

GESSER, Audrei. **Libras, que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INES. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Conheça o Ines. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> Acesso em: 10/fev/2021.

ILHA, Flavio. **Carreata protesta contra fechamento de escola especializada na educação de surdos**. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/09/carreata-protesta-contrafechamento-de-escola-especializada-na-educacao-de-surdos/> Acesso em: 10/fev/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MARTINS, Regina de Oliveira; LISBÃO, Sarah Leite. Libras no contexto educacional. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **LIBRAS: Aspectos fundamentais**. X. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MOURA, Maria Cecília de. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. *In*: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302 p. ISBN 978-85-7401-558-3.

QUADROS. Ronice Muller de. KARNOPP. Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS. Ronice Muller de. **EDUCAÇÃO DE SURDOS: a aquisição da linguagem**. 1. ed. Porto Alegre, Artmed, 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida. Mantoan, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. MACHADO, Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **A Escola Comum Inclusiva** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302 p. ISBN 978-85-7401-558-3.